

Université de Montréal

« Unis dans l'action »
Programme d'intervention visant à prévenir l'intimidation au secondaire

Par Amy Duchesne
École de Psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Rapport d'intervention présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention
du grade de maître ès sciences (M.Sc.) en psychoéducation

Août 2012

© Amy Duchesne, 2012

Résumé

L'intimidation en milieu scolaire est une problématique qui suscite de nombreuses recherches. Les divers programmes élaborés pour réduire l'intimidation démontrent des effets variables. Le programme « Unis dans l'action » s'adresse aux témoins d'actes d'intimidation. Il vise la spécialisation d'un groupe d'élèves à la problématique de l'intimidation et aux stratégies efficaces pour défendre et soutenir les victimes. Le protocole privilégié pour évaluer les effets proximaux de l'intervention est le protocole pré-test et post-test avec groupe témoin. Les résultats suggèrent des effets modérés. Deux objectifs proximaux sont atteints soit l'augmentation des connaissances sur l'intimidation et la diminution de l'adoption de comportements propres aux témoins spectateurs. Les résultats obtenus pour les effets distaux de l'intervention, soit la prévalence de l'intimidation perpétrée, subie et observée indiquent des changements positifs. Par contre, la stratégie d'analyse utilisée (comparaison pré-test et post-test) limite l'interprétation des résultats. Certaines recommandations sont proposées pour implanter ou évaluer de nouveau ce programme.

Mots clés : Programme d'intervention, Unis dans l'action, Intimidation, Milieu scolaire, École secondaire, Élèves du secondaire, Témoins, Pairs

Table des matières

Introduction	8
1. Contexte théorique	9
1.1. Définition des concepts	9
1.1.1 L'agressivité	9
1.1.2 L'intimidation	9
1.1.3 Les types d'intimidation	10
1.1.4 Les témoins	10
1.2 La prévalence	11
1.2.1 Différences entre les genres	11
1.2.2 Différences à travers le développement	12
1.2.3 Stabilité	13
1.3 Les facteurs de risque	14
1.3.1 Les facteurs individuels	14
1.3.2. Les facteurs familiaux	16
1.3.3 Les facteurs sociaux	17
1.3.4. Les facteurs scolaires	19
1.4 Les facteurs de protection	20
1.5 Les conséquences de l'intimidation	20
1.6 La chaîne développementale	21
1.7 Recension des interventions	24
1.8 Interventions proposées	33
2. Méthodologie	33
2.1 Description des composantes du programme	34
2.1.1 Sujets et recrutement	34
2.1.2 But et objectifs	36
2.1.3 animateurs	37
2.1.4 Contexte temporel et dosage de l'intervention	37
2.1.5 Programme et contenu	38
2.1.6 Contexte spatial	41
2.1.7 Code et procédures	41
2.1.8 Système de responsabilités	41
2.1.9 Système de reconnaissance	42
2.1.10 Stratégies de gestion des apprentissages	42
2.1.11 Stratégies de gestion des comportements	43
2.1.12 Stratégies de transfert de la généralisation	44
2.2 Évaluation de la mise en œuvre	44
2.3 Évaluation des effets	49
2.3.1 Devis	49
2.3.2 Procédure	49
2.3.3 Construits mesurés et instruments choisis	51
3. Résultats	56
3.1 Évaluation de la mise en œuvre	56
3.1.1 Sujets et recrutement	56
3.1.2 animateurs	57
3.1.3 Contexte temporel et dosage de l'intervention	58

3.1.4 Programme et contenu	59
3.1.5 Contexte spatial	61
3.1.6 Système de responsabilités	61
3.1.7 Stratégies de gestion des comportements	62
3.1.8 Stratégies de transfert de la généralisation	62
3.1.9 Composantes non modifiées	63
3.1.10 Conformité au programme	64
3.1.11 Exposition	66
3.1.12 Différenciation	67
3.1.13 Jugement global de la mise en œuvre	68
3.1.14 Implications eu égard à l'évaluation des effets	69
3.2 Évaluation des effets	70
3.2.1 Stratégies d'analyse employées	70
3.2.2 Résultats obtenus	71
4. Discussion	77
4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs	77
4.2 Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention	79
4.3 Liens entre les résultats et le contexte théorique	80
4.4 Avantages de l'intervention	81
4.5 Limites de l'intervention et pistes futures pour l'implantation du programme	82
Conclusion	83
Références:	85
Annexes	96

Liste des tableaux

Tableau 1. Recension des programmes et évaluation.....	27
Tableau 2. Objectifs du programme « Unis dans l'action »	36
Tableau 3. Déroulement type d'une rencontre	38
Tableau 4. Évaluation de la mise en oeuvre	48
Tableau 5. Évaluation des effets.....	54
Tableau 6 Résultats de la qualité de la mise en application pour chacun des thèmes..	65
Tableau 7 Résultats de la participation des élèves pour chacun des thèmes.	67
Tableau 8. Les connaissances sur l'intimidation	71
Tableau 9. Les attitudes en faveur de l'intimidation	72
Tableau 10. Les intentions d'intervenir pour mettre fin à une situation d'intimidation	73
Tableau 11. Sentiment d'efficacité personnel pour mettre fin à une situation d'intimidation	74
Tableau 12. Les comportements adoptés lors d'une situation d'intimidation	74

Liste des figures et des graphiques

Figure 1. La chaîne développementale de l'intimidation	23
Graphique 1. Respect du contenu théorique et pratique pour chacun des thèmes.....	64

Remerciements

Je tiens à remercier mes professeurs Jonathan Lévesque et Pierrich Plusquellec pour leur disponibilité et leurs nombreux conseils.

Je remercie également Louis Leblanc pour la transmission de son savoir, de son savoir-être et de son savoir-faire. « J'ai beaucoup appris. Merci Louis! »

Un merci tout spécial à Sylvie Tardif, Alain Mankarios et Karl Thomas pour leur ouverture, leur implication et leur dévouement pour les élèves et le projet.

Merci, merci et encore merci à ma famille, à mes amis et à mon copain, pour leur amour inconditionnel, leur soutien continu et leurs nombreux encouragements.

Finalement, un GRAND merci aux élèves qui ont contribué à cette belle aventure. Merci pour votre participation et votre engagement. Merci de m'avoir appris ce que les livres n'enseignent pas (Dumas, 2007). Grâce à vous, ce projet s'est réalisé!

Introduction

L'intimidation en milieu scolaire est une problématique qui suscite de nombreux questionnements et de nombreuses recherches partout dans le monde (Rigby, 2007). Un stage dans une école secondaire permet rapidement de constater la présence et les impacts de cette problématique. L'intimidation occasionne des conséquences à court et à long terme chez l'intimidateur, la victime, les témoins et sur le climat de l'école (Teräsahjo et Salmivalli, 2003). Dans cette optique, un projet d'intervention visant une clientèle adolescente a été élaboré pour répondre aux besoins des élèves.

Ce rapport d'intervention présente la planification, l'implantation et l'évaluation du programme « Unis dans l'action » qui a été mis en place dans une école secondaire de la Commission scolaire de Montréal. La première partie sera consacrée à la définition des concepts liés à l'intimidation et la prévalence de celle-ci. Par la suite, les facteurs de risque, les facteurs de protection, les conséquences et la chaîne développementale de l'intimidation seront présentés. De plus, une recension des programmes d'intervention qui ont été élaborés à ce jour sera exposée suivie de la présentation du programme « Unis dans l'action » proposé dans le cadre de ce travail. Dans la deuxième partie, la méthodologie de ce programme sera décrite en y détaillant chacune des composantes de la structure d'ensemble de l'intervention psychoéducative (Gendreau, 2001), de l'évaluation de la mise en œuvre et de l'évaluation des effets. Dans la troisième partie, les résultats de la mise en œuvre et des effets du programme seront présentés. Dans la dernière partie, une discussion incluant le jugement sur l'atteinte des objectifs, les liens entre les résultats, les composantes de l'intervention et le contexte théorique sera abordée. Pour conclure avec les avantages, les limites et les recommandations du programme.

1. Contexte théorique

1.1. Définition des concepts

1.1.1 L'agressivité

Selon Berkowitz (1993), l'agressivité en soi n'est ni bonne ni mauvaise. Elle représente un mode d'adaptation à notre environnement qui permet à l'individu d'évoluer. Cependant, l'agressivité devient inadaptée lorsqu'elle prend la forme d'un mode courant et exclusif d'interaction sociale et que ses manifestations répétées compromettent l'intégrité des autres (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2000). Deux types d'agressivité sont identifiés. On retrouve l'agressivité réactive et l'agressivité proactive. L'agressivité réactive se caractérise par un sentiment de colère ou une réaction hostile en réponse à un stimulus perçu comme étant provocateur (Crick et Dodge, 1996). En revanche, l'agressivité proactive est un acte agressif non provoqué (Tremblay, Gervais et Petitclerc, 2008). Le comportement est plutôt contrôlé par des renforcements externes tels que l'obtention d'un objet ou d'un statut (Crick et Dodge, 1996). L'intimidation est une forme d'agressivité proactive (Olweus, 1994). Celle-ci est caractérisée par l'initiation des actes d'intimidation par l'agresseur sans que ceux-ci soient préalablement provoqués par la victime (Dodge et Coie, 1987).

1.1.2 L'intimidation

Il existe un consensus dans les écrits pour ce qui est de la définition de l'intimidation (Merrell, Gueldner, Ross et Isava, 2008; Whitted et Dupper, 2005). Selon Olweus (1999), l'intimidation est une forme de violence proactive et intentionnelle par laquelle un ou plusieurs individus exposent, de manière répétée et sur une longue période, une même personne à des actions négatives. Pour qu'il y ait intimidation, il faut qu'il y ait un déséquilibre de force entre l'agresseur et la victime. Le pouvoir de l'intimidateur peut être établi en fonction de caractéristiques physiques, psychologiques et sociales (Smith et Ananiadou, 2003). À cette définition est ajouté le fait que l'agresseur utilise l'intimidation afin d'obtenir du pouvoir ou pour maintenir un statut social dans un groupe (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton et Scheidt, 2001). Au sein de la communauté scientifique, certains auteurs remettent en question le caractère répétitif et

de longue durée des actes d'intimidation. Ceux-ci considèrent que peu importe la durée et la fréquence des actes agressifs, ils doivent être pris en compte en identifiant la perception de la victime (Ross, 2003).

1.1.3 Les types d'intimidation

Les actes d'intimidation peuvent prendre différentes formes. Il existe une variabilité entre les auteurs concernant la classification des types d'intimidation. Selon Smith, Cousins et Stewart (2005), les comportements d'intimidation peuvent être divisés en deux catégories, soient les conduites directes ou indirectes. Les comportements d'intimidation directs incluent les attaques physiques, verbales et l'extorsion de biens ou de droits par l'utilisation de la force ou de menace communément appelé le *taxage*. Les conduites indirectes sont des actes plutôt voilés incluant la violence psychologique, relationnelle et la cyberintimidation. Ces comportements peuvent viser l'exclusion sociale d'un individu ou l'atteinte à la réputation d'une personne (Merrell et coll., 2008). Whitted et Dupper (2005) ajoutent à cette taxonomie deux types d'intimidation, soient les actes agressifs de nature culturelle et de nature sexuelle. L'intimidation de nature culturelle consiste à se moquer et émettre des injures par rapport à la culture d'une autre personne. L'intimidation sexuelle inclut divers comportements à caractère sexuel comme des moqueries, des insultes, l'établissement de rumeurs et la transmission de photos indésirables.

1.1.4 Les témoins

Les témoins ont une place importante dans le processus d'intimidation (Craig et Pepler, 1995). Salmivalli (1996) qui a étudié le rôle du groupe de pairs dans cette problématique a défini différents rôles joués par ces individus : l'intimidateur suiveur, l'intimidateur supporteur, l'intimidateur potentiel, le spectateur, le défenseur et le défenseur potentiel. L'intimidateur suiveur ne commence pas l'intimidation, mais il se joint à l'intimidateur et y participe activement. L'intimidateur supporteur encourage l'intimidateur de façon indirecte alors que l'intimidateur potentiel est d'accord avec l'intimidation, mais n'y participe pas activement. Le spectateur regarde ce qui se passe sans se positionner. Le défenseur, quant à lui, intervient pour faire cesser l'intimidation et

le défenseur potentiel est en désaccord avec l'intimidation, mais hésite à intervenir pour faire cesser les actes.

1.2 La prévalence

Des études menées en Amérique du Nord, au Japon et en Europe démontrent une prévalence similaire de l'intimidation en milieu scolaire. Il est noté que plus de 15 % des élèves sont impliqués dans cette dynamique, 9 % sont des victimes, 7 % sont des agresseurs et 1,6 % adoptent les deux rôles (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catano et Slee, 1999). Selon une étude menée par l'Agence de la Santé publique du Canada, 17 à 25 % des garçons et des filles de la 6^e année du primaire à la 4^e année du secondaire disent avoir été victimes d'intimidation une ou deux fois au cours des derniers mois (Craig et McCuaig Edge, 2008). Une enquête menée par l'Organisation mondiale de la santé sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire démontre que le taux d'intimidation et de victimisation est plus élevé au Canada que dans plusieurs autres pays. Le Canada est classé au milieu d'une liste de 35 pays participants à l'enquête (Craig et Harel, 2004).

1.2.1 Différences entre les genres

Les études indiquent une prévalence plus grande de garçons que de filles qui agressent et qui sont victimes d'intimidation (Olweus, 1999). Les résultats d'une étude indiquent qu'au Canada, 54 % des garçons et 32 % des filles ont déjà intimidé une personne au cours de leur vie. Dans la même période, 34 % des garçons et 27 % des filles ont déjà été victimes d'intimidation (Craig et Pepler, 2003). Selon Claes (2005), il y a deux fois plus de victimes d'intimidation chez les garçons et cinq fois plus d'agresseurs masculins. De plus, les études d'Olweus permettent d'identifier qu'une part importante de la violence exercée contre les filles était perpétrée par des garçons. Dans la même étude, plus de 80 % des garçons mentionnaient être agressés par d'autres garçons. Ces résultats viennent confirmer que les garçons sont plus impliqués dans la problématique de l'intimidation. Il n'en demeure pas moins que la violence émise par les filles doit être prise en compte dans les interventions. Il est possible que ces actes soient moins recensés étant donné que les filles sont plus souvent impliquées dans des actes de violence

indirecte. D'ailleurs, il est noté que ces conduites passent plus facilement inaperçues étant donné qu'elles sont plus subtiles (Leff, Anglucci, Goldstein, Cardaciotto, Paskewich et Grossman, 2007).

1.2.2 Différences à travers le développement

Le phénomène d'intimidation peut être observé en très bas âge. Des études ont démontré la présence d'actes d'intimidation au préscolaire et au primaire (Nafpaktitis et Perlmutter, 1998). Les auteurs s'entendent pour mentionner que la violence physique tend à diminuer avec l'âge alors que l'agressivité verbale augmente (Olweus, 1999). Certains auteurs proposent que l'agression physique, verbale et indirecte représente des séquences développementales évoluant avec les habiletés langagières (Björkqvist, Osterman et Kaukiainen, 1992).

Une augmentation des conduites d'intimidation est identifiée entre 12 et 14 ans pour ensuite diminuer avec le vieillissement des adolescents (Ortega, Del Rey et Mora-Merchàn, 2004). Le début de l'adolescence représente la période où les actes d'intimidation sont les plus fréquents (Pellegrini et Long, 2002; LaFontana et Cillessen, 2009). La théorie de la dominance est une théorie acceptée dans la littérature scientifique pour expliquer cette augmentation (Smith et coll., 1999). Dunbar (1988) décrit la dominance comme un facteur relationnel à partir duquel les individus s'organisent en hiérarchie en fonction de leur accès aux ressources. Pellegrini (2000) indique que l'arrivée au secondaire nécessite que les adolescents renégocient leur dominance relationnelle. Pour certains, l'intimidation est une stratégie de domination jugée efficace pour obtenir ou maintenir un statut social auprès d'un groupe de pairs. Ainsi, il est observé que les agresseurs dominent une autre personne en l'intimidant pour obtenir quelque chose que ce soit un statut social ou l'appropriation de biens matériels dans le cas du taxage (Pellegrini & Long, 2002). Dans le même ordre d'idée, en considérant que l'intimidation est motivée par un but social, il est pertinent d'indiquer que ces actes sont plus fréquents dans la période de vie où les pairs prennent une place plus importante soit l'adolescence (LaFontana et Cillessen, 2009; Scheithauer, Hayer, Petermann et Jugert, 2006). L'intimidation de nature sexuelle serait liée à cette même période. À

l'adolescence, une attention particulière est mise sur le développement de l'identité sexuelle et des transformations physiques liées à la puberté. Certains adolescents et adolescentes peuvent acquérir du pouvoir en identifiant les vulnérabilités liées à la sexualité des autres. Ensuite, ces caractéristiques peuvent être utilisées dans un contexte d'intimidation de nature sexuelle (Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster et Jiang, 2006). Finalement, il est identifié qu'une partie des adolescents qui intimident leurs pairs transfèrent cette dynamique dans leurs relations amoureuses (Pepler, Craig, Yuile et Connolly, 2004).

1.2.3 Stabilité

Malgré le fait qu'on observe une fluctuation de la prévalence de l'intimidation à travers les âges, il est possible d'identifier que ce sont régulièrement les mêmes agresseurs qui intimident les victimes et les mêmes victimes qui sont ciblées par les actes d'intimidation. Selon Olweus (1999), le comportement agressif est une caractéristique individuelle assez stable. Les élèves ayant tendance à se montrer agressifs envers leurs pairs ont tendance à maintenir ces formes d'interaction à travers le temps. Dans le même ordre d'idée, les victimes d'intimidation tendent à le rester pendant plusieurs années. Certains auteurs expliquent la stabilité des comportements agressifs et de victimisation par les caractéristiques individuelles de chacun des individus contribuant au maintien de la dynamique (Ferguson, 2007). Des études génétiques sur les comportements violents proposent que la constitution génétique explique environ 50 % de la variabilité des comportements incluant autant les actes d'intimidation, les actes criminels et les actes antisociaux (Larsson, Andershed et Lichtensein, 2006). Ainsi, on note que certains facteurs de prédisposition persistent tout au long de la vie. Cependant, il ne faut pas perdre de vue qu'une multiplicité de facteurs est impliquée dans la trajectoire de développement d'un individu (Vitaro & Gagnon, 1999). Ainsi, les facteurs de vulnérabilité ne sont pas suffisants pour expliquer la présence de comportements d'intimidation. Ce qui nous amène à présenter les différents facteurs de risque individuels, familiaux, sociaux et scolaires qui augmentent la probabilité d'apparition d'une situation d'intimidation.

1.3 Les facteurs de risque

1.3.1 Les facteurs individuels

1.3.1.1 *L'intimidateur*

Les études sur les facteurs biologiques montrent que certains individus sont plus vulnérables au développement de difficultés d'adaptation psychosociale (Vitaro et Gagnon, 1999). Dès la naissance, certains déficits et dérèglements des systèmes endocriniens et nerveux rendent un individu plus à risque de développer des problèmes de conduites externalisées. Par exemple, des études tendent à démontrer que l'hypofonctionnement du système central sérotoninergique est associé à l'impulsivité (Coccaro, Silverman & Klar, 1994). Ces différences d'origine physiologique peuvent influencer négativement les interactions de l'individu avec son environnement physique et social (Zoccolillo et Huard, 1999). Ces vulnérabilités se présentent, entre autres, sous la forme de tempérament difficile, de comportements d'impulsivité et d'hyperactivité (Moffitt, 1993). Il est à noter que ces caractéristiques d'origine physiologique ne sont pas suffisantes pour expliquer les conduites violentes. Celles-ci doivent être en interactions avec d'autres facteurs de risque (Bowen, Desbiens, Rondeau & Ouimet, 2003).

Il est identifié que les individus qui adoptent des comportements d'intimidation présentent régulièrement des biais sociocognitifs (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2003). Selon Bandura (1986), les croyances concernant les normes sociales influencent directement les comportements. Ainsi, les jeunes qui ont des croyances positives liées à une acceptation de l'agressivité sont plus enclins à s'engager dans ce type de comportement simplement parce qu'elles sont présentes dans leur répertoire de conduites (Huesmann, Guerra, Miller, et Zelli, 1992). Dans le même ordre d'idée, Huesmann et Guerra (1997) indiquent que les croyances normatives favorables à l'agressivité (ex. « il est acceptable de frapper quelqu'un ») jouent un rôle prédominant dans le développement de conduites d'intimidation. Ensuite, les individus qui utilisent un mode d'agressivité proactive présentent une tendance à surestimer les avantages que les comportements agressifs leur procurent. Selon Berkowitz (1993), l'agressivité proactive est associée à la théorie de l'apprentissage sociale par laquelle les individus apprennent par modelage et par renforcement extrinsèque. Ainsi, les biais sociocognitifs que présentent ces individus

renforcent positivement leurs conduites antisociales (Brown, 1997). Finalement, Coie et Dodge (1998) indiquent que les jeunes qui adoptent des comportements d'intimidation ont tendance à émettre des attributions hostiles aux intentions des autres. Selon ces mêmes auteurs, ces biais se développent et se consolident à travers les interactions avec l'environnement.

Outre les biais sociocognitifs, Olweus (1999) indique que certaines caractéristiques individuelles sont fréquemment identifiées chez les agresseurs. Tout d'abord, il est indiqué que ces individus ont une capacité limitée à ressentir de l'empathie à l'égard des victimes. De plus, ces personnes ont majoritairement une forte constitution physique, une cote de popularité égale ou supérieure à la moyenne et une perception positive d'eux-mêmes. Une étude de Vaillancourt, Hymel et McDougall (2003) vient appuyer ces hypothèses en identifiant un lien significatif entre les élèves qui adoptent des comportements d'intimidation et un statut social élevé. D'ailleurs, ces mêmes auteurs établissent un lien significatif entre la cote de popularité élevée chez un grand nombre d'intimideurs et une estime de soi élevée. Finalement, certains auteurs indiquent que les agresseurs sont reconnus pour ressentir un besoin de pouvoir et de domination envers les autres (Olweus, 1999; Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz, 2006).

1.3.1.2 La victime

Selon Glew, Rivara et Feudtner (2000), les jeunes qui ont des habiletés de communication et de résolution de problème plus faible que la moyenne ont plus de chance d'être victime d'intimidation. De plus, les victimes présentent régulièrement des troubles internalisés qui sont renforcés par les conduites d'intimidation dont ils sont la cible (Craig et Pepler, 1995). Ensuite, les jeunes qui présentent des handicaps ou des besoins éducatifs spéciaux sont deux à trois fois plus à risque d'être intimidés (Nabuzoka et Smith, 1993). Physiquement, ces individus sont habituellement plus petits, plus faibles et plus fragiles que les agresseurs (Olweus, 1999). La perception de soi et de la situation a un impact sur le processus de victimisation. Les individus qui présentent une image négative d'eux-mêmes et de leur situation ont davantage de risque d'être la cible d'actes agressifs, de se percevoir comme responsables des événements et d'éviter de dénoncer les

actes d'intimidation (Carney et Merrell, 2001). D'ailleurs, ces jeunes sont habituellement rejetés par leurs pairs, ont tendance à s'isoler et à adopter un mode de réaction soumis ou angoissé (Bélanger et coll., 2006). D'autre part, le nombre d'amis a un impact sur les chances d'être victimisé. Ce facteur est nuancé par les caractéristiques physiques et psychologiques des pairs et la qualité du lien d'amitié qui permettent de prédire si la personne apportera ou non un soutien à son ami en cas d'intimidation (Goldbaum, Craig, Pepler et Connolly, 2007).

1.3.2. Les facteurs familiaux

L'environnement familial occupe un grand rôle dans le développement des actes d'intimidation. La qualité de la relation affective et les pratiques parentales sont parmi les facteurs les plus importants (Bowen et coll., 2003). Parent et Saucier (1999) indiquent qu'un attachement de type insécure prédispose un enfant à utiliser un mode d'interaction empreint de violence. D'ailleurs, Olweus (1994) a constaté à partir de ses recherches que les enfants intimidateurs avaient des parents qui leur exprimaient peu de chaleur et peu d'intérêt. Ces attitudes étaient représentées par une trop grande tolérance et permissivité des comportements d'agressivité de leur enfant. D'ailleurs, les pratiques disciplinaires de type coercitives, permissives ou négligentes des parents sont associées à des actes d'intimidation chez les enfants (Berkowitz, 1993). Quant aux victimes, elles sont habituellement surprotégées par leurs parents (Olweus, 1999). Dans ce type de contexte familial, il est possible que ces enfants n'aient pas eu la chance de développer des habiletés d'affirmation de soi (Smith et Myron-Wilson, 1998). Il est à noter que d'autres facteurs contextuels peuvent influencer le développement ou le maintien de conduites d'intimidation chez un individu. Des difficultés financières, la monoparentalité, la faible scolarité des parents, l'isolement de la famille, les problèmes de santé mentale et les conduites criminelles d'un ou des parents font partie des éléments familiaux qui créent des instabilités et de plus grandes vulnérabilités chez ces enfants ou ces adolescents (Day, Golench, MacDougall et Beals-Gonzalez, 1995).

1.3.3 Les facteurs sociaux

Malgré le rôle important des caractéristiques individuelles dans le processus d'intimidation, le groupe de pairs constitue une source d'influence majeure à l'adolescence (Swearer, Peugh, Siebecker, Espelage, Kingsbury et Bevins, 2007). Cette période est caractérisée par une recherche d'identité et un besoin d'affiliation sociale qui amènent les jeunes à se regrouper et à chercher des modèles (Claes, 2005). L'hypothèse de l'homophilie indique qu'au début de l'adolescence, les groupes de pairs se forment en fonction de caractéristiques communes telles que le sexe, l'origine ethnique et les caractéristiques comportementales (être orienté vers la réussite scolaire ou la délinquance) (Bernt, 1982). Certaines études indiquent que les jeunes ne font pas que s'affilier à un groupe de pairs qui possède les mêmes caractéristiques, mais qu'ils s'influencent mutuellement à travers le temps (Cairns et Cairns, 1994). Une pression sociale est exercée par les membres du groupe pour que chacun adopte des attitudes et des comportements conformes à celui-ci (Bown & Abrams, 2003; Wellen & Neale, 2006). Ainsi, les individus tendent à agir en fonction des normes préétablies dans le groupe afin d'éviter d'être rejetés par celui-ci (Schroeder & Prentice, 1998).

Dans 85 % à 88 % des cas d'intimidation, des témoins sont présents (Atlas et Pepler, 1998). Salmivalli (2010) indique qu'un nombre important de ces témoins désapprouvent les actes d'intimidation, se sentent mal pour la victime et aimeraient faire quelque chose pour l'aider. Cependant, il est identifié que dans seulement 11 % du temps, les témoins interviennent pour aider la victime (Craig et Pepler, 1997). Dans 81 % des cas, les témoins renforcent les comportements de l'intimidateur de différentes façons. Ils s'associent à l'intimidateur en adoptant des comportements d'intimidation, ils encouragent l'intimidateur en offrant des signes verbaux ou non verbaux à l'intimidateur ou ils s'abstiennent de tout commentaire en observant les actes d'intimidation (Craig et Pepler, 1995). Les comportements de tolérance par rapport à l'intimidation renforcent l'action de l'intimidateur tout en augmentant son statut social (Salmivalli & Nieminen, 2002). Ainsi, malgré les attitudes défavorables de la majorité des témoins à l'égard de ces conduites, on assiste à la formation de normes sociales pour l'intimidation tout en observant une hausse de cette problématique (Salmivalli & Voeten, 2004).

Olweus (1999) identifie différents mécanismes expliquant pourquoi les jeunes non agressifs renforcent et s'impliquent dans des dynamiques d'intimidation. Tout d'abord, l'effet de la contagion sociale démontre que certains jeunes s'impliquent dans des actes d'intimidation après avoir vu un modèle agir agressivement. Un effet important est noté lorsque l'individu a une évaluation positive du modèle. Les jeunes qui présentent peu de confiance en soi, peu d'autonomie et un statut social bas sont plus susceptibles d'être influencés par l'intimidateur. Ensuite, la théorie de l'affaiblissement du contrôle contre les tendances agressives suppose que lorsqu'un adolescent voit un autre jeune être récompensé pour ses conduites agressives (réaction des autres, statut social), une diminution de ses inhibitions vis-à-vis du comportement violent est observée. Ainsi, ces jeunes seront plus empreints à émettre des actes d'intimidation. De plus, une diminution du sentiment de responsabilité individuelle est identifiée lorsque plusieurs personnes prennent part à des actions négatives ou que plusieurs personnes sont témoins des actes de violence (Olweus, 1999). On assiste à une diffusion de la responsabilité entre tous les individus présents. Ainsi, personne ne se sent personnellement responsable ou impliqué. Certains peuvent considérer le nombre d'individus présents et souhaiter que quelqu'un d'autre agisse à leur place (Salmivalli, 2010).

La majorité des actes d'intimidation sont perçus par les témoins comme des actes de violence ayant de faibles répercussions (Rivers & Smith, 1994). Les blessures causées sont la plupart du temps psychologiques et ainsi, faciles à confondre avec une simple blague. Les victimes peuvent tenter de cacher leur souffrance renforçant l'inaction des témoins (Teräsahjo & Salmivalli, 2003). De plus, la cote de popularité et l'apparence physique habituellement imposante des intimidateurs peuvent décourager les défenseurs potentiels d'intervenir pour faire cesser les actes d'intimidation (Salmivalli, 2010). Il peut être adaptatif pour un individu de se tenir à distance des victimes et d'agir comme les intimidateurs afin d'obtenir un statut social élevé ou d'éviter d'être la prochaine cible d'intimidation (Juvonen & Galván, 2008). D'ailleurs, les intimidateurs ont l'habitude de choisir un nombre restreint de cibles afin d'éviter que les victimes se soutiennent mutuellement et qu'ils attribuent la cause de l'intimidation à l'agresseur. Lorsqu'une

seule victime est ciblée, les actes d'intimidation sont plus souvent attribués aux caractéristiques de la victime (Garandeau & Cillessen, 2006).

1.3.4. Les facteurs scolaires

L'école est le deuxième milieu de vie de l'enfant. Il représente un vaste milieu d'apprentissage social et d'expérimentations diverses. Ainsi, ce milieu et ses acteurs détiennent un rôle déterminant dans l'accroissement ou la réduction des problèmes d'intimidation (Bélanger et coll., 2006). Selon le modèle de l'environnement socioéducatif élaboré par Janosz, Georges et Parent (1998), les climats scolaires sont les valeurs, les attitudes et les sentiments dominants dans une école. Deux climats semblent être liés à une problématique d'intimidation : le climat relationnel et le climat de sécurité. Le climat relationnel représente l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus. Celui-ci inclut la chaleur des contacts interpersonnels, le respect entre les individus et l'assurance du soutien d'autrui. Le climat de sécurité quant à lui représente l'ordre et la tranquillité du milieu. Il inclut les sentiments de confiance et de sécurité des individus et leur perception des risques d'être intimidé. Ainsi, une école présentant de mauvais climats relationnels et de sécurité a de grandes probabilités de connaître un haut taux d'intimidation (Orpinas, 2003). Selon Janosz et coll. (1998), les pratiques éducatives affectent directement les climats scolaires et les problématiques présentes dans l'école. Le système d'encadrement inclut les règles et les procédures nécessaires pour favoriser un bon climat. Ainsi, une école avec un code de vie ambiguë ou qui présente des mesures strictement punitives favorise l'apparition de conduites d'intimidation (Olweus, 1999). De plus, il y a davantage de risque qu'une école présente une problématique d'intimidation lorsque l'application du code de vie est effectuée d'une façon incohérente par les adultes (Janosz et coll., 1998). Dans le même ordre d'idée, une étude rapporte que le quart des élèves mentionnent que les enseignants ignorent les gestes d'intimidation (Orpinas & Horne, 2005). Les témoins de ces événements peuvent interpréter l'inaction des enseignants en identifiant que ces comportements ne méritent pas qu'on s'y attarde tout en renforçant les normes véhiculant que l'intimidation est un comportement acceptable (Juvonen et coll., 2003). Finalement, l'enseignement axé sur la compétition

comparativement à l'utilisation de méthode d'apprentissage coopérative favorise l'apparition et le maintien de l'intimidation (Ortega & Lera, 2000).

1.4 Les facteurs de protection

Certains facteurs propres à l'agresseur, à la victime, à la famille, au groupe de pairs et à l'environnement socio-éducatif de l'école permettent de réduire les risques d'apparition des actes d'intimidation (Bélangier et coll., 2006). Dans la littérature scientifique, certains facteurs modérateurs de l'intimidation sont présentés telles l'empathie envers la victime chez l'agresseur, les habiletés d'affirmation de soi chez la victime (Ortega & Lera, 2000), les pratiques disciplinaires encourageant l'obéissance et favorisant l'autonomie de l'enfant chez les parents (Patterson, 1995) et un bon climat relationnel dans une école (Janosz et coll. 1998). Malgré tout, la présence d'un ou de plusieurs défenseurs représente un des facteurs les plus déterminants dans la présence ou non d'actes d'intimidation au secondaire (Juvonen et Galvan, 2008). Dans la majorité des cas, il est démontré que l'épisode d'intimidation cesse lorsque les témoins prennent activement la position de la victime (Hawkins, Pepler et Craig, 2001). Le soutien apporté à la victime a pour effet de dévaloriser les actes d'intimidation tout en soulignant la notion de respect auprès des pairs. Du même coup, les autres élèves sont encouragés à soutenir eux-mêmes les victimes et l'on assiste à une diminution de la tolérance des pairs par rapport aux comportements d'intimidation (Sutton et Smith, 1999). En plus des impacts sur le processus d'intimidation, les défenseurs ont un impact sur l'ajustement de la victime vis-à-vis des événements. Une étude démontre que lorsqu'un défenseur intervient auprès d'une victime, celle-ci est moins anxieuse, moins déprimée et a une plus grande estime de soi comparativement à une victime dont aucun témoin n'est intervenu pour la défendre (Salmivalli, 2010).

1.5 Les conséquences de l'intimidation

L'intimidation peut occasionner des conséquences à court, à moyen et à long terme pour l'intimideur et la victime. L'individu qui adopte des conduites d'intimidation est à risque de développer des problèmes sociaux et affectifs (Craig et Pepler, 1997). Smith et coll. (2005) identifient que les intimideurs connaissent une

aggravation de leurs conduites externalisées incluant le développement de troubles de comportement. Dans le même ordre d'idée, les conduites agressives envers les pairs sont régulièrement transférées dans les relations amoureuses occasionnant la poursuite des interactions négatives. Finalement, les intimidateurs ont tendance à se regrouper avec des pairs déviants et ils ont plus de risque de posséder un dossier criminel à l'âge adulte (Whitted & Dupper, 2005). En ce qui concerne les victimes, elles tendent à développer des problèmes affectifs, comportementaux et académiques. Tout d'abord, ces individus tendent à connaître une aggravation ou un développement de problèmes de troubles internalisés tels l'anxiété, la dépression, la diminution de l'estime de soi et l'isolement social (Craig et Pepler, 2003). Chez certains, cette détresse peut les mener jusqu'au suicide (Nansel, 2001). De plus, certains ont de la difficulté à se concentrer en classe et ils tendent à éviter les aires publiques dans l'école pour minimiser les chances d'être intimidés (Sharp et Smith, 1994). Finalement, ces victimes tendent à se désintéresser de l'école, à s'absenter et sont à risque de décrocher (Sharp, 1995).

1.6 La chaîne développementale

Tout d'abord, le tempérament difficile d'un enfant constitue un facteur de risque pour le développement de difficultés d'adaptation. Ce facteur peut être modéré par les facteurs familiaux tels que la qualité de l'attachement et les pratiques parentales. Un attachement de type insécure et les pratiques parentales coercitives, permissives et négligentes ont un impact sur les probabilités d'émettre des actes d'intimidation. De plus, la présence de biais sociocognitifs comme des croyances favorables à l'agressivité, une tendance à surestimer les avantages des comportements agressifs et une attribution hostile aux intentions des autres favorisent l'apparition des conduites d'intimidation. Les pratiques parentales jouent également un rôle important dans le processus de l'intimidation chez la victime. Une surprotection des parents peut rendre un enfant vulnérable à subir des actes d'intimidation. L'interaction entre les pratiques parentales et certaines caractéristiques individuelles comme la présence de troubles internalisés, les limites au niveau de l'affirmation de soi, une tendance à être isolé socialement, la présence d'un handicap ou de besoins éducatifs spéciaux augmentent les risques qu'un individu soit victime d'intimidation. Le processus d'intimidation agit par l'agresseur et

subit pas la victime est modéré par deux facteurs soit l'environnement socio-éducatif de l'école et le groupe de pairs. Une école présentant un mauvais climat relationnel, un mauvais climat de sécurité, un système d'encadrement ambigu avec une application incohérente des règles et un enseignement axé sur la compétition risque de présenter des problématiques d'intimidation. Ensuite, la présence d'intimideurs suiveurs, d'intimideurs supporteurs et de témoins spectateurs dans le groupe de pairs augmente les risques d'intimidation. Par leurs actions, leurs encouragements ou leur inaction, ils exercent une pression sociale sur l'agresseur qui va être plus enclin à émettre des actes d'intimidation. Le défenseur, quant à lui, est un témoin dans le groupe de pairs qui représente un facteur de protection pour la victime. Lorsque celui-ci intervient, il vient cesser l'action de l'agresseur et la passivité de la victime. De plus, il a une influence sur les conséquences vécues par la victime en diminuant son anxiété et ses affects dépressifs tout en augmentant son estime de soi. Sans ce facteur de protection, la victime risque de présenter des problèmes émotionnels, comportementaux et académiques. Quant à l'agresseur, il risque de développer des problèmes sociaux et émotionnels, une aggravation de ses conduites externalisées. D'ailleurs, ses conduites risquent d'être présentes également dans ses relations amoureuses tout en augmentant les risques d'obtenir un dossier criminel à l'âge adulte. Ce processus est synthétisé dans la figure 1. Pour faciliter l'identification des éventuelles cibles d'intervention, celles-ci sont surlignées dans cette figure.

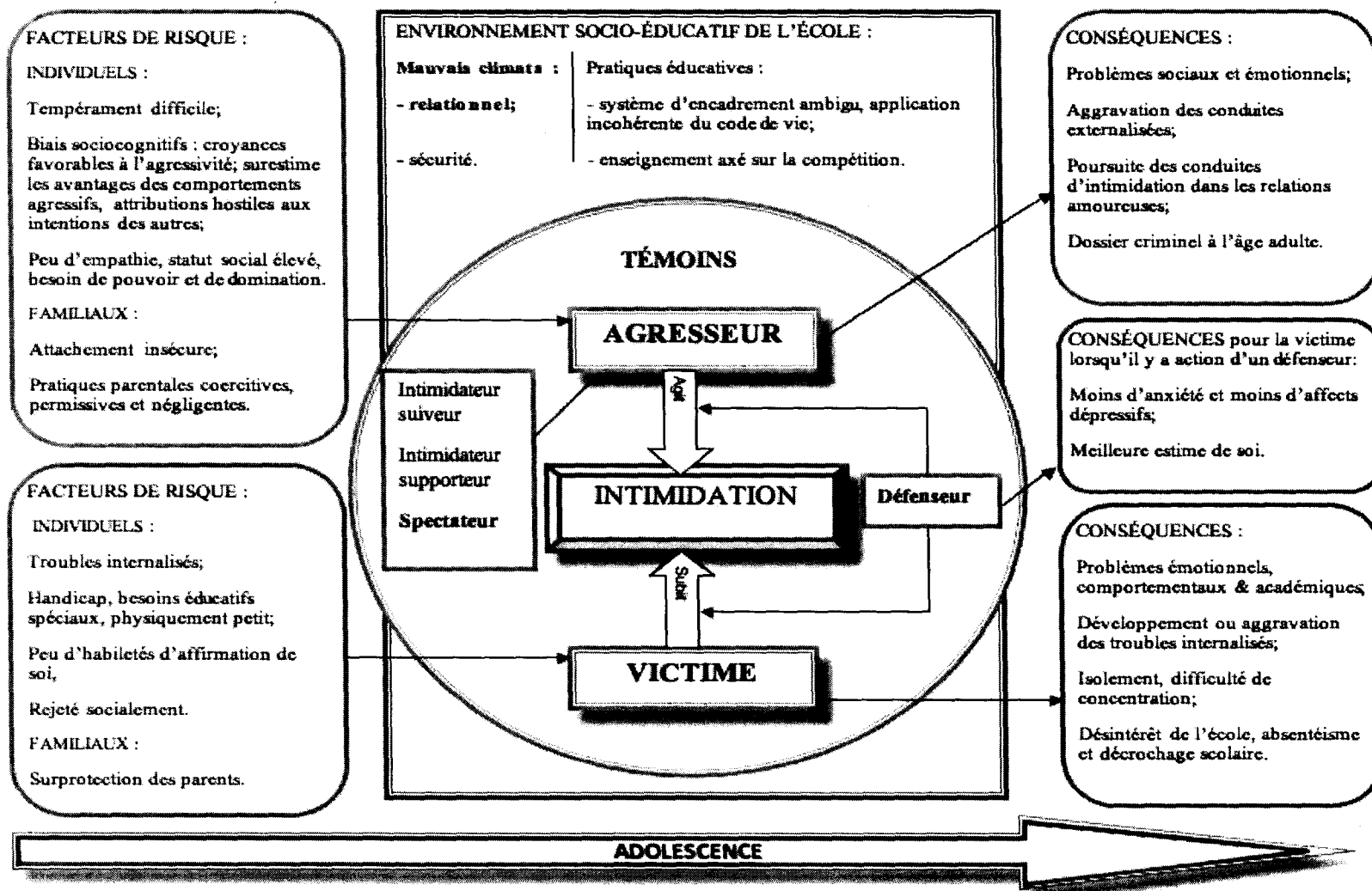


Figure 2 : La chaîne développementale de l'intimidation.

1.7 Recension des interventions

L'intimidation en milieu scolaire est une problématique d'intérêt public qui a suscité de nombreuses recherches et l'élaboration de nombreux programmes partout dans le monde. Cependant, il existe une grande variabilité entre les différents programmes pour ce qui est de leur efficacité à réduire le niveau d'intimidation dans une école (Smith et Ananiadou, 2003). La majorité des interventions en intimidation se sont basées sur le programme élaboré par Olweus en 1983 (Ferguson, 2007). Ce programme de type universel a été le premier visant des interventions pour l'établissement, pour la classe et pour les individus impliqués directement dans la problématique (Olweus, 1999). Cette vision systémique de l'intimidation a influencé le développement de programmes de prévention et d'intervention multimodaux. Ainsi, la plupart des programmes évalués à ce jour incluent une composante visant la sensibilisation des acteurs à la problématique, le développement d'une politique-école, le développement d'habiletés et de valeurs prosociales chez les jeunes et l'implantation de procédures pour intervenir en cas d'intimidation. L'implantation de ces programmes nécessite une grande implication et un investissement à long terme du personnel de l'école (Ortega et Lera, 2000). D'ailleurs, Smith et coll. (2005) mentionnent que les résultats positifs des programmes n'apparaissent pas à court terme, mais après un intervalle plus grand, soit entre un et cinq ans.

La majorité des programmes évalués sont à la fois préventifs et curatifs (Rigby et coll., 2004). Certaines différences sont identifiées en fonction de l'accent mis sur chacune des composantes. Certains programmes de nature universelle visent la problématique dans sa globalité incluant les parents, l'école et ses acteurs (Rigby, 2007). D'autres identifient la problématique comme un processus de groupe et ciblent les pairs pour intervenir en misant sur le développement de l'empathie et de stratégies de résolution de conflits (Cowie et Wallace, 2000). Les interventions individuelles ciblent la victime et l'agresseur et tentent de diminuer les problèmes externalisés chez l'agresseur et les problèmes internalisés chez la victime en utilisant des interventions telles que le contrôle de son agressivité et l'affirmation de soi (Smith et Ananiadou, 2003).

Certains programmes ont été ciblés afin d'éclaircir les caractéristiques de ces interventions qui ont été jugées pertinentes et efficaces pour une clientèle d'adolescents. Le programme d'Olweus a été recensé puisqu'il représente un pionnier dans le domaine et que son programme a été évalué efficace pour contrer l'intimidation au primaire et au secondaire. Cependant, un nombre important d'auteurs qui ont élaboré des programmes à partir de ce modèle, pour ne nommer que le « Flemish Antibullying Intervention », n'ont pas réussi à démontrer des impacts positifs au secondaire. Stevens, De Bourdeaudhuij et Van Oost (2001) suggèrent que la différence entre les caractéristiques développementales des jeunes du primaire et du secondaire et les caractéristiques organisationnelles propres aux écoles secondaires permettraient d'expliquer que les programmes soient efficaces au primaire, mais pas au secondaire.

Ensuite, les programmes utilisant le développement d'une politique basée sur la tolérance zéro pour intervenir d'une façon ciblée sur l'intimidation ont été explorés. Ces programmes sont évalués inefficaces auprès des adolescents (Stevens, De Bourdeaudhuij et Van Oost, 2000). En 2008, l'American Psychological Association a fait une recension de la littérature en lien avec l'utilisation de la politique de tolérance zéro. Cette méthode semble peu concluante pour réduire la violence dans les écoles secondaires. Les résultats d'une étude démontrent que 74 à 79 % des adolescents considèrent que l'augmentation de son statut social auprès d'un groupe de pairs est plus importante que l'adhésion aux règles établies par les adultes (LaFontana & Cillessen, 2009). Il est recommandé que des stratégies plus adaptées remplacent cette procédure. Selon Salmivalli (2010), l'intervention par les pairs axée sur la résolution de conflits est plus pertinente pour les adolescents puisque ceux-ci tendent à moins accepter l'autorité des adultes comparativement aux enfants plus jeunes. Des programmes ont été élaborés dans cette perspective tel le « British anti-bullying intervention programme » et le « Seville Anti-Bullying in School Project » (S.A.V.E.). Dans leur volet d'intervention spécifique, ils utilisent des stratégies pour impliquer les témoins telles que la médiation par les pairs, le groupe de discussion, le groupe de soutien et la méthode d'intérêt commun élaboré par Pikas (1989). En complément, ces programmes offrent des ateliers divers visant l'affirmation de soi, le développement de l'empathie et le développement de stratégies de

résolution de conflits. Ces programmes ont démontré des effets significatifs en ce qui attrait à la prévalence de l'intimidation. Cependant, il est difficile d'identifier les interventions qui contribuent aux résultats positifs des évaluations étant donné que ces programmes offrent la possibilité aux écoles de choisir dans une gamme d'intervention celle qu'ils jugent la plus pertinente pour leur milieu (Whitney, Rivers et Smith, 1994).

Finalement, deux autres programmes ont été recensés malgré le fait qu'ils n'aient pas été évalués à ce jour. Ceux-ci offrent des pistes d'intervention qui semblent pertinentes pour une clientèle d'adolescent. Le programme « Différents, mais pas indifférents » de l'Institut Pacifique cible le développement de stratégies de gestion pacifique des conflits chez l'ensemble des élèves du niveau secondaire. Le programme « Pleins feux sur le harcèlement et l'intimidation. Guide d'intervention pour les écoles secondaires » offre des stratégies pour améliorer le climat de sécurité de l'école en ciblant, entre autres, le groupe de pairs. Pour favoriser une synthèse de l'information, les programmes ainsi que leur évaluation sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1. Recension des programmes et évaluation

Description du programme : The Bergen Anti-bullying program				
Auteur :	Type d'intervention (clientèle ciblée) :	Objectifs du programme par volet :		Moyens
Olweus (1984)	Prévention universelle et intervention ciblée (4 ^e année du primaire à la 3 ^e année du secondaire)	1. Mesures au niveau de l'établissement : <ul style="list-style-type: none">▪ Établir un climat scolaire sécuritaire et positif▪ Encourager tous les participants à adopter une attitude et des comportements pour faire cesser l'intimidation		Établissement d'une politique anti-intimidation claire, enquête par questionnaire, journée de débats, amélioration de la surveillance, réunion personnel-parents
		2. Mesures au niveau de la classe : <ul style="list-style-type: none">▪ Sensibiliser les élèves à la problématique▪ Favoriser le développement de la coopération et du respect entre les élèves		Établissement d'un code de vie et de ses contingences, activités sur l'intimidation et ses conséquences, conseil de classe, apprentissage coopératif
		3. Mesures au niveau individuel (agresseur, victime, parents) : <ul style="list-style-type: none">▪ Cesser les actes d'intimidation▪ Apporter de l'aide aux victimes▪ Sensibiliser les parents au phénomène de l'intimidation		- Discussion avec l'agresseur, la victime et les parents respectifs - Utilisation de contingences pour l'agresseur et soutien à la victime - Groupe de discussion et de soutien pour les parents
Évaluation du programme :				
	Caractéristiques des participants :	Durée & lieu :	Devis / protocole :	Résultats :
Auteur de l'évaluation : Olweus & Alsaker (1991)	- 2500 élèves - Sexe non différencié - 11 à 14 ans	- 2ans ½ - Norvège	- Recherche quasi-expérimentale - Pré-test & post-test - Groupe contrôle	Effets significatifs indifférenciés selon l'âge : réduction de plus de 50 % des actes d'intimidation, réduction des comportements antisociaux, amélioration du climat scolaire

Description du programme : Flemish antibullying intervention

Description du programme : Flemish antibullying intervention				
Auteurs :	Type d'intervention : (clientèle ciblée)	Objectifs du programme par volet :		Moyens :
Stevens, De Bourdeaudhuij et Van Oost (2000)	Prévention universelle et intervention ciblée (élèves du primaire et du secondaire)	Mesures au niveau de l'école : <ul style="list-style-type: none">▪ Développer une politique-école anti-intimidation▪ Sensibiliser les adultes et les élèves à la problématique▪ Augmenter l'implication des acteurs dans la solution	Consulter et informer tous les gens de l'école sur la problématique et le contenu de la politique-école via des activités	
		Mesures auprès du groupe de pairs : <ul style="list-style-type: none">▪ Développer des attitudes positives envers les victimes▪ Encourager l'implication des pairs dans la résolution du problème	- Activités pour développer les habiletés sociales, l'empathie et les stratégies de résolution de conflits - Séances de rappel (vidéo, discussion et jeux de rôle)	
		Mesures individuelles (agresseur et victime) : <ul style="list-style-type: none">▪ Les enseignants appliquent la procédure anti-intimidation▪ L'agresseur modifie son comportement▪ Les enseignants soutiennent la victime	- Interventions directes par les enseignants en situation d'intimidation - Actes de réparation par l'agresseur - Discussion sur les stratégies à adopter par la victime	
Évaluation du programme :				
	Caractéristiques des participants :	Durée & lieu :	Devis / protocole :	Résultats:
<u>Auteurs de l'évaluation I :</u> Stevens, De Bourdeaudhuij et Van Oost (2001)	- 18 écoles - 1104 élèves - Sexe non différencié - Primaire et secondaire	- Totale : 2ans ½ - Activités de groupe : 4 séances de 100 minutes soit 8 périodes de classe - Belgique	- Recherche quasi-expérimentale - Pré-test & post-test - 3 groupes : avec ou sans soutien additionnel et un groupe témoin	<u>Primaire</u> : Effets positifs. Les élèves qui ont reçu l'intervention étaient moins impliqués dans des actes d'intimidation, de victimisation et avaient davantage d'interactions positives avec leurs pairs <u>Secondaire</u> : Aucun effet significatif Les effets du soutien externe sont limités

Description du programme: The British anti-bullying intervention programme (Sheffield Project).

Auteurs :	Type d'intervention (clientèle ciblée) :	Objectifs du programme par volet :	Moyens :
Smith et Sharp (1994)	Prévention universelle et intervention ciblée (élèves du primaire et du secondaire)	Mesure <u>obligatoire</u> pour toutes les écoles : ▪ Développer une politique-école	Consulter et informer tous les acteurs sur la politique-école
		Mesures pour l'école et pour les pairs (<u>optionnelles</u>) : ▪ Améliorer l'expérience des élèves pendant les pauses et l'heure du dîner ▪ Sensibiliser et modifier les attitudes des élèves vis-à-vis le processus d'intimidation et les solutions ▪ Impliquer les jeunes dans la solution au problème	- Modification de l'environnement physique de l'école, formations offertes aux surveillants du dîner - Vidéo, pièce de théâtre et histoires favorisant les discussions - Cercle d'entraide et un tribunal scolaire
		Mesures individuelles (<u>optionnelles</u>) : ▪ Diminuer les comportements d'intimidation ▪ Développer l'affirmation de soi des victimes	- Méthode d'intérêt commun (méthode non punitive axée vers la recherche de solutions) - Atelier d'affirmation de soi

Évaluation du programme :

	Caractéristiques des participants :	Durée & endroit:	Devis / protocole :	Résultats proximaux :
<u>Auteurs de l'évaluation :</u> Smith, Sharp, Eslea & Thompson (2004)	- 24 écoles - 6758 élèves - Sexe non différencié - Primaire et secondaire	- 2 ans - La durée des activités est variable en fonction du choix des écoles - Angleterre	- Recherche quasi-expérimentale - Pré-test & post-test - Groupe témoin (une école)	<u>Primaire :</u> - Résultats significatifs - Diminution de 17 % des actes d'intimidation. <u>Secondaire :</u> - Résultats significatifs - Diminution de 3 à 5 % des adolescents intimidés et augmentation de 32 % des jeunes qui rapportent les actes d'intimidation à un adulte

Description du programme: The Seville Anti-Bullying in School Project (S.A.V.E.)				
Auteurs :	Type d'intervention (clientèle ciblée):	Objectifs du programme par volet :		Moyens :
Ortega & Lera (2000)	Prévention universelle et intervention ciblée (élèves du primaire et du secondaire)	Mesures au niveau de la classe : <ul style="list-style-type: none">▪ Les enseignants adoptent une gestion démocratique de la classe▪ Les enseignants adoptent une approche coopérative qui encourage la communication et la négociation entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant▪ Apprentissage des émotions des attitudes et des valeurs de chacun		- Élaboration d'un code de vie clair et explicite par consensus et débats - Activités favorisant la participation des élèves à la vie de groupe tel que la boîte à suggestions - Jeux de rôles, étude de cas, élaboration de matériels par les enseignants sur le respect, la solidarité et le concept de soi
		Mesures au niveau individuel : <u>Interventions au choix</u> (élèves à risque, intimidateur, victime et pairs) : <ul style="list-style-type: none">▪ Développer un soutien social et identifier des solutions à l'aide du groupe de pairs▪ Déstructurer le réseau social qui maintient une pression sur l'agresseur par le développement d'un système aidant▪ Développer la capacité des agresseurs à être sensible aux sentiments des autres▪ Développer des techniques d'affirmation de soi		- Groupe de discussion - Médiation par les pairs - Groupe de soutien - Méthode d'intérêt commun - Atelier pour développer l'empathie - Atelier d'affirmation de soi
Évaluation du programme :				
	Caractéristiques des participants :	Durée & lieu:	Devis / protocole :	Résultats :
<u>Auteurs de l'évaluation :</u> Ortega & Del Rey & Mora-Merchàn (2004)	- 9 écoles - Sexe non différencié - Primaire et secondaire - 8 à 16 ans	- 4 ans - Variation de la durée des interventions selon les écoles - Espagne	- Recherche quasi-expérimentale - Pré-test & post test - Groupes témoins (4 écoles)	Les écoles qui ont mis en place les mesures du programme ont connu une diminution du nombre d'élèves impliqués dans le processus d'intimidation Différence significative lors de la comparaison avec les groupes contrôles.

Description du programme : Différents, mais pas indifférents

Auteurs :	Type d'intervention (clientèle ciblée) :	Objectifs du programme :	Moyens :
Thiffault, Ducas & Audet. Institut Pacifique (2008).	Prévention universelle (élèves du secondaire et des jeunes de 12 à 17 ans fréquentant un organisme communautaire)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aider les jeunes à améliorer leurs relations avec les autres ainsi que la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes ▪ Encourager les jeunes à acquérir des habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi ▪ Aider les jeunes à acquérir une meilleure compréhension de leurs conflits ▪ Responsabiliser les jeunes dans la gestion de leurs propres conflits ▪ Enseigner la résolution de conflits en tant que moyens efficaces de prévenir la violence 	<p>- 4 ateliers clé en main</p> <p>- 12 thèmes : le conflit, la violence, la résolution de conflits, la gestion de la colère, la réaction aux conflits, l'intimidation, les perceptions, l'empathie, le respect et la tolérance, l'estime de soi, l'affirmation de soi et la communication au « je ».</p> <p>- Pour le 1^{er} cycle : démarche de résolution de conflits</p> <p>- Pour le 2^e cycle : modèle d'analyse des conflits</p> <p>- La boîte à outils : 50 Activités complémentaires abordant les mêmes thèmes</p>
<p align="center">Évaluation du programme : À ce jour, ce programme n'a pas été évalué.</p>			

Description du programme : Pleins feux sur le harcèlement et l'intimidation. Guide d'intervention pour les écoles secondaires

Auteurs :	Type d'intervention (clientèle ciblée) :	Objectifs du programme :	Moyens :
Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique & Ministère de la sécurité publique et du solliciteur général de la Colombie-Britannique (2001)	Prévention universelle (élèves du secondaire)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fournir au milieu scolaire de l'information sur le harcèlement et l'intimidation ▪ Offrir une démarche permettant d'améliorer le climat de sécurité de l'école ▪ Présenter au personnel des stratégies pour intervenir en situation de harcèlement et d'intimidation ▪ Impliquer les élèves dans le programme mis en place pour prévenir l'harcèlement et l'intimidation 	<p>Document détaillé pour les écoles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les concepts clés pour développer un environnement d'apprentissage sécuritaire - les démarches pour élaborer de manière coopérative une politique de sécurité à l'école - les stratégies et lignes directrices pour réagir aux incidents d'intimidation de façon efficace, respectueuse et cohérente <p>- Ateliers clés en main qui peuvent être abordés dans les différentes classes</p> <p>- Thèmes: définitions des comportements d'intimidation, les émotions, l'affirmation de soi, la demande d'aide, les stratégies pour intervenir en situation d'intimidation, l'implication dans mon école pour prévenir l'intimidation.</p>
<p align="center">Évaluation du programme : À ce jour, ce programme n'a pas été évalué.</p>			

1.8 Interventions proposées

L'intervention proposée cible les témoins des actes d'intimidation. Par l'intermédiaire de ces acteurs, des actions seront posées afin de diminuer la prévalence de l'intimidation dans l'école. Dans la littérature, on note que les actes d'intimidation cessent lorsque des témoins agissent pour défendre une victime (Salmivalli, 2010). Dans les faits, les témoins d'intimidation viennent rarement en aide à la victime. Ils adoptent plutôt des comportements propres aux intimidateurs supporteurs, aux intimidateurs suiveurs ou aux spectateurs (Craig et Pepler, 1997). Dans les écrits, il est montré que le groupe de pairs a une influence sur le maintien ou l'aggravation des actes d'intimidation. De plus, l'intervention par les pairs au secondaire a été démontrée efficace pour diverses problématiques telle la consommation de psychotropes (Bellot, 2001). Ainsi, il semble pertinent d'intervenir auprès de cette clientèle. Par ce programme, on vise la spécialisation d'un groupe d'élèves à la problématique de l'intimidation et aux stratégies efficaces pour défendre et soutenir les victimes. Par la suite, ces élèves défenseurs seront appelés à intervenir auprès des élèves de l'école afin de diminuer la prévalence d'intimidation à l'école.

Les grandes lignes de l'intervention sont inspirées du programme « S.A.V.E. » élaboré par Ortega et Lera (2000). Ce programme adopte une perspective écosystémique comme approche pour contrecarrer la problématique de l'intimidation. En adoptant cette approche, ils proposent que l'inadaptation est le résultat de difficultés d'interactions et d'ajustements entre plusieurs facteurs personnels et environnementaux interreliés et interdépendants. Dans le cadre de leur programme, diverses interventions sont proposées pour les enseignants et les élèves. Deux mois sont prévus pour l'implantation du présent programme. Ainsi, le programme est inspiré de certaines mesures proposées au niveau individuel qui concerne plus spécifiquement le groupe de pairs. De plus, certaines activités sont inspirées du programme « Différents, mais pas indifférents » (Institut Pacifique, 2008) et « Pleins feux sur le harcèlement et l'intimidation. Guide d'intervention pour les écoles secondaires » (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique & Ministère de la sécurité publique et du solliciteur général de la Colombie-Britannique, 2001). Ces activités concernent trois thèmes du programme soit les

connaissances sur l'intimidation, les stratégies pour faire cesser une situation d'intimidation et les stratégies pour soutenir une victime d'intimidation.

2. Méthodologie

2.1 Description des composantes du programme

2.1.1 Sujets et recrutement

L'intervention a lieu dans une école secondaire de la commission scolaire de Montréal située dans le réseau ouest de l'île. Cette école est caractérisée par une clientèle majoritairement multiethnique et accueille près de 1600 élèves. Depuis trois ans, un projet a été mis sur pied par une enseignante. Ce projet vise à favoriser un climat sécuritaire et harmonieux à l'intérieur de l'école. Pour ce faire, quinze élèves de quatrième et cinquième secondaire sont sélectionnés pour agir en tant que médiateur du civisme. En général, ces participants possèdent de bonnes habiletés de communication et de bonnes habiletés de résolution de conflits. Ils ont un sentiment d'appartenance à leur école et ils ont un intérêt vers l'amélioration de la qualité de vie de celle-ci. Les élèves sélectionnés pour être des médiateurs du civisme obtiennent une formation de deux heures offertes par des intervenants communautaires. Elle vise à les familiariser aux tâches inhérentes à leur rôle. En fonction d'un horaire préétabli, les élèves médiateurs se promènent dans l'école et interviennent auprès des élèves afin de les sensibiliser à l'importance du civisme. Par leur rôle, il est noté que ces élèves sont quotidiennement témoins de situations d'intimidation. Cependant, ils ne détiennent pas de formation sur le sujet et ne sont pas outillés pour défendre et soutenir les victimes. De ce fait, l'intervention proposée dans le cadre de ce programme s'adresse spécifiquement à ce groupe d'élèves.

Le projet est présenté aux élèves lors du cours d'éthique et de culture religieuse. À ce moment, les élèves sont informés qu'un volet sur l'intimidation est ajouté à celui-ci. Par la suite, le programme est présenté à l'équipe-école par l'entremise d'un mémo publié dans la revue hebdomadaire de l'école. Tous les élèves de quatrième et cinquième secondaire sont invités à s'inscrire en complétant une feuille d'inscription disponible auprès de leur enseignante d'éthique et de culture religieuse. Afin d'être sélectionnés, les

élèves doivent présenter deux caractéristiques essentielles : un niveau élevé d'appréciation par les pairs et un niveau élevé d'empathie. Le rôle des élèves défenseurs est de défendre les victimes lors d'une situation d'intimidation tout en encourageant les autres élèves à adopter des comportements similaires. Ainsi, l'appréciation par les pairs est une caractéristique essentielle afin qu'ils soient en mesure d'influencer les conduites des autres élèves tout en évitant d'être une éventuelle cible d'intimidation. Le niveau d'appréciation par les pairs est mesuré à l'aide d'un questionnaire maison élaboré à partir de la classification de Newcomb, Bukowski et Patty (1993). Ce questionnaire est administré à deux enseignants pour identifier si l'élève semble se classer dans la catégorie des élèves « populaires », « rejeté », « négligé » ou « controversé ». Ce questionnaire est disponible en annexe A. Ensuite, les élèves défenseurs doivent posséder un niveau élevé d'empathie afin d'éviter qu'ils deviennent des intimidateurs potentiels. Ce critère est évalué à partir de *l'Index of Empathy for Children and Adolescents* (Bryant, 1982). Cette mesure auto-rapportée comprend 22 items traduits et présentés dans un choix de réponse binaire (en accord/en désaccord). Le questionnaire est présenté en annexe B. Il est à noter que des moyens sont envisagés dans la perspective qu'il n'y ait pas suffisamment d'élèves intéressés qui présentent les caractéristiques demandées : messages à l'interphone, affiches promotionnelles et rappel du projet dans les classes.

Les élèves qui répondent aux caractéristiques requises pour participer au programme, soit l'appréciation par les pairs et un haut niveau d'empathie, sont convoqués à une entrevue de groupe. Les élèves qui ne présentent pas ces critères sont rencontrés individuellement par la stagiaire en psychoéducation. À ce moment, la décision est expliquée à l'élève et celui-ci est invité à poser ses questions ou à émettre ses commentaires.

Par la suite, l'entrevue de groupe permet de sélectionner les participants en fonction de divers critères préétablis par l'enseignante et les intervenants communautaires. Ces critères sont la disponibilité, le « leadership » et les habiletés de communication. Deux intervenants communautaires, une enseignante et une stagiaire en psychoéducation sont présents lors de l'entrevue de groupe afin de sélectionner les

participants. Une rencontre est prévue pour échanger et statuer sur le choix des participants et pour nommer les forces et les limites des participants qui n'ont pas été sélectionnés. De nouveau, les élèves non retenus pour participer au programme sont rencontrés individuellement pour éviter la stigmatisation. À ce moment, une rétroaction est effectuée par un des intervenants présents lors de l'entrevue. Tant les forces que les limites identifiées lors de l'entrevue sont présentées afin que cette expérience soit positive pour l'élève. Ensuite, les élèves retenus sont convoqués à une rencontre de groupe.

Une fois que la sélection des participants est complétée, le groupe est divisé en deux afin de constituer un groupe expérimental et un groupe témoin. Cette séparation est effectuée au hasard afin d'éviter un biais lié à la formation des groupes. Afin d'être conforme à l'éthique, le contenu du programme est offert aux élèves du groupe témoin une fois que l'évaluation de celui-ci est complétée.

2.1.2 But et objectifs

Le but du programme est d'améliorer le climat relationnel de l'école. Les objectifs du programme sont présentés dans le tableau 2 afin d'alléger leur présentation.

Tableau 2. Objectifs du programme « Unis dans l'action »

Objectifs proximaux :	
Objectif général	Objectifs spécifiques
1. Favoriser l'utilisation de stratégies prosociales par les élèves défenseurs pour faire cesser une situation d'intimidation	1.1 Augmenter les connaissances des élèves défenseurs sur l'intimidation 1.2 Diminuer l'adoption d'attitudes en faveur de l'intimidation chez les élèves défenseurs 1.3 Augmenter l'intention des élèves défenseurs d'intervenir pour mettre fin à une situation d'intimidation

	1.4 Augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des élèves défenseurs pour mettre fin à une situation d'intimidation 1.5 Augmenter l'adoption de comportements propres au témoin défenseur 1.6 Diminuer l'adoption de comportements propres au témoin spectateur
Objectif distal :	
Objectif général	Objectifs spécifiques
2. Diminuer la prévalence d'intimidation chez les élèves de deuxième secondaire	2.1 Diminuer la fréquence d'intimidation perpétrée par les élèves de deuxième secondaire 2.2 Diminuer la fréquence d'intimidation subie par les élèves de deuxième secondaire 2.3 Diminuer la fréquence d'intimidation observée par les élèves de deuxième secondaire

2.1.3 Animateurs

Le contenu du programme est présenté en coanimation. Les animateurs sont une étudiante à la maîtrise en psychoéducation, une enseignante et deux intervenants communautaires. L'étudiante en psychoéducation possède une bonne connaissance de la théorie sous-jacente au programme, du contenu du programme et de la problématique d'intimidation. L'enseignante et les intervenants communautaires vont faciliter la gestion des comportements et des apprentissages. De plus, ils ont une bonne connaissance des participants et ils représentent des personnes significatives pour ces élèves. Ainsi, ils vont pouvoir bonifier le contenu des rencontres par des exemples du quotidien tout en fournissant un encadrement régulier aux élèves défenseurs.

2.1.4 Contexte temporel et dosage de l'intervention

Le programme est animé lors de deux journées pédagogiques. Les journées sont planifiées selon l'horaire régulier de classe soit de 8 h 45 à 15 h 15. Ainsi, quatre périodes par jour d'une heure et quinze minutes sont prévues pour transmettre le contenu.

Des pauses de quinze minutes séparent chacune des périodes. Une pause d'une heure est planifiée entre les deux premières et les deux dernières périodes de la journée pour le dîner. Au total, sept thèmes sont prévus au programme. Trois thèmes sont abordés lors de la première journée alors que quatre thèmes sont présentés lors de la deuxième journée. Le déroulement type d'une rencontre se retrouve dans le tableau 3.

Tableau 3. Déroulement type d'une rencontre

Temps :	Contenu :
5 minutes	Accueil des participants
5 minutes	Rappel du code et procédures et retour sur la rencontre précédente
15 minutes	Transmission des connaissances théoriques
15 minutes	Activités interactives
10 minutes	Transmission des connaissances théoriques
15 minutes	Activités interactives
10 minutes	Retour sur la rencontre, questions et commentaires

2.1.5 Programme et contenu

Le contenu des deux journées d'animation est présenté en décrivant brièvement les sept thèmes abordés dans chacune des périodes de la journée.

Première journée

8 h 45 à 10 h

Thème 1 : Mes croyances et mes attitudes sur l'intimidation

Avant d'aborder le premier thème, deux activités « brise-glace » sont effectuées pour favoriser la connaissance réciproque de chacun des élèves défenseurs. Ensuite, une brève description du rôle d'un élève défenseur est présentée. Puis, les élèves sont invités à partager leurs croyances et leurs attitudes en lien avec l'intimidation à l'aide d'un jeu-questionnaire suivi d'une discussion.

10 h 15 à 11 h 30 (partie 1) 12 h 30 à 13 h 45 (partie 2)

Thème 2 : Mes connaissances sur l'intimidation

Lors de la présentation du deuxième thème, on favorise le développement de connaissances sur la problématique de l'intimidation. Dans un premier temps, les élèves sont amenés à découvrir les caractéristiques qui différencient une situation d'intimidation, une bagarre, une taquinerie et un accident. Par la suite, les types d'intimidation sont précisés à l'aide d'un jeu interactif.

La seconde partie est abordée après la pause du dîner. Ainsi, les motifs et les conséquences de l'intimidation chez les différents acteurs sont présentés. Ces notions sont traitées à l'aide de mises en situation à travers lesquelles les élèves sont amenés à jouer différents rôles. À ce moment, les élèves sont invités à identifier les émotions qu'ils ont ressenties, les motifs qui les amènent à agir de différentes façons et les conséquences possibles de l'intimidation en se basant sur le rôle qu'ils ont joué.

14 h à 15 h 15

Thème 3 : Mon rôle dans une situation d'intimidation

Le troisième thème concerne l'identification des rôles des témoins dans une situation d'intimidation. L'influence exercée par chacun des acteurs est explorée à l'aide de mises en situation suivies d'une discussion. Les élèves sont invités à identifier le rôle qu'ils détiennent habituellement dans une telle situation. Un lien est fait avec leur rôle comme élève défenseur et l'influence qu'ils peuvent exercer sur la situation et sur les autres élèves. À la fin de la rencontre, les élèves sont invités à identifier des situations dans lesquelles ils trouveraient difficile d'adopter la fonction du défenseur. Ces situations sont utilisées dans une activité lors de la deuxième journée.

Deuxième journée

8 h 45 à 10 h

Thème 4 : Les endroits à risque dans mon école

En ce début de deuxième journée, un temps est consacré au rappel de l'information transmise lors de la première journée. Ensuite, le thème abordé est l'identification des endroits à risque dans mon école. Lors de cette activité, les élèves sont invités à parcourir divers endroits dans leur école pour identifier les lieux qui sont plus propices à

l'intimidation. Les élèves sont invités à noter ces endroits puisqu'ils constitueront des lieux pertinents à explorer lors de leur moment de surveillance.

10 h 15 à 11 h 30

Thème 5 : Mes stratégies pour intervenir dans une situation d'intimidation

Pour ce thème, on vise l'identification et l'application de stratégies efficaces pour intervenir dans une situation d'intimidation. Lors d'un jeu interactif, les élèves sont invités à identifier les différentes stratégies prosociales pour intervenir dans une situation d'intimidation. À l'aide de jeux de rôle, ceux-ci sont amenés à explorer les différentes stratégies et leur pertinence en fonction du contexte. Des périodes « gelées » sont ajoutées. Ces arrêts permettent aux élèves d'identifier comment ils se sentent dans l'utilisation des stratégies et s'ils perçoivent que celles-ci peuvent avoir un impact sur l'intimidation. À la fin de chacun des jeux de rôle, les autres élèves et les animateurs sont invités à émettre des commentaires constructifs concernant les stratégies utilisées. Finalement, les élèves sont invités à identifier les stratégies les plus utiles en se basant sur leur aisance à les utiliser.

12 h 30 à 13 h 45

Thème 6 : Mes stratégies pour soutenir une victime d'intimidation

Le sixième thème abordé concerne les stratégies pour soutenir une victime lors d'une situation d'intimidation. Les élèves sont sensibilisés sur les impacts positifs du soutien pour une victime. En petit groupe, les élèves identifient des stratégies pour soutenir une victime. Ensuite, chacun des groupes présente les stratégies identifiées lors d'un jeu de rôle. Ensuite, un retour en grand groupe est effectué. Les élèves et les animateurs sont invités à émettre des commentaires constructifs sur chacune des stratégies identifiées.

14 h à 15 h 15

Thème 7 : La collaboration au sein de mon équipe

Le septième thème concerne la collaboration entre les élèves. Ce thème est présenté à la fin du programme. Avant tout, cette dernière période sert de retour sur les apprentissages tout en laissant place aux commentaires et aux questions des élèves défenseurs. De plus,

les tâches et les engagements des élèves défenseurs sont présentés en identifiant les responsabilités de chacun. Certaines informations techniques sont présentées telles que l'horaire, la fiche technique à remplir à la fin de chacune des périodes en fonction, le déroulement des présences et la remise des chandails officiels des élèves défenseurs. Finalement, une activité de collaboration est effectuée suivie d'une discussion pour susciter une réflexion sur l'importance du travail en équipe.

2.1.6 Contexte spatial

La majorité des thèmes du programme sont présentés à l'intérieur d'une classe de l'école. La disposition des pupitres varie selon l'activité prévue. Les pupitres sont placés en demi-cercle pour faciliter les échanges entre les élèves et les animateurs. Les animateurs sont placés au-devant de la classe lors de la transmission des connaissances théoriques. Par contre, ils sont invités à se déplacer vers les élèves lors des activités interactives. La présentation du quatrième thème soit « les lieux à risque dans mon école » représente une exception. L'activité se déroule dans divers lieux de l'école puisque les élèves sont invités à explorer les endroits où il y a davantage de risque de voir apparaître des actes d'intimidation.

2.1.7 Code et procédures

Le code de vie tient compte des valeurs de l'école et de la classe. Les trois règles de base sont le respect de soi, des autres et de son environnement. Le non-respect d'une de ces règles entraîne un avertissement verbal et peut aller jusqu'aux conséquences prévues par l'école. En plus de ces règles générales, il est spécifié que les élèves sont invités à lever leur main lorsqu'ils veulent communiquer une information au groupe pour favoriser le bon déroulement des rencontres. De plus, les élèves sont encouragés à participer activement à l'activité.

2.1.8 Système de responsabilités

L'animatrice a comme responsabilité de coordonner les étapes du programme et de s'assurer que les personnes concernées par le projet soient mises au courant des étapes de celui-ci. Ensuite, elle doit s'assurer de la compréhension de la théorie sous-jacente au

programme, du contenu et du déroulement de celui-ci par les coanimateurs. De plus, elle doit s'assurer de transmettre avec dynamisme le contenu du programme afin de favoriser l'intérêt des élèves. Finalement, elle doit assurer un suivi régulier auprès des acteurs concernés par le programme. Les coanimateurs ont la responsabilité de s'approprier le contenu et le déroulement du programme. Ensuite, ils ont la responsabilité d'assurer la disponibilité des locaux. De plus, ils doivent participer activement à l'animation des activités en bonifiant le contenu de celui-ci avec des exemples concrets. Les élèves défenseurs ont la responsabilité d'être présents à toutes les rencontres, d'informer les responsables du programme de leur absence, de participer activement aux activités et d'effectuer toutes les tâches inhérentes à leur rôle.

2.1.9 Système de reconnaissance

Le renforcement verbal est utilisé comme moyen privilégié pour renforcer les efforts des élèves et leur participation. Des collations et des dîners sont offerts aux élèves défenseurs lors des deux journées de formation. De plus, la formation offerte et les tâches à accomplir par ces élèves sont reconnues sous la forme de crédit de cours. Les élèves se voient attribuer une note relative à leur implication dans le projet. En obtenant la note de passage à ce cours, ils obtiennent des crédits de cours qui apparaissent sous forme de mention d'engagement communautaire dans leur bulletin scolaire. D'ailleurs, un certificat d'attestation de formation leur est remis à la fin du programme en guise de reconnaissance de leurs efforts.

2.1.10 Stratégies de gestion des apprentissages

Les moyens de mise en relation sont nombreux et varient en fonction du contenu abordé. Tout d'abord, la rencontre débute toujours, à l'exception de la première séance, par un retour sur les points importants de la dernière séance pour faciliter le rappel de l'information. À ce moment, les élèves sont invités à souligner les éléments qu'ils ont retenus de la dernière rencontre. Ensuite, la transmission de connaissances est effectuée sous forme magistrale. Cependant, les interactions entre les élèves et les animateurs sont encouragées pour favoriser l'intérêt des élèves et une meilleure intégration des connaissances. Ensuite, les parties théoriques sont suivies d'une activité interactive afin

que les élèves puissent manipuler les nouvelles connaissances qui leur sont transmises. Ces activités sont des jeux-questionnaires, des mises en situation, des activités papier crayon et des discussions. Des jeux de rôle sont ajoutés à certaines activités interactives afin que les élèves puissent pratiquer leur savoir-faire tout en permettant aux animateurs d'évaluer si l'information transmise a été adéquatement assimilée par les participants. D'ailleurs, les jeux de rôle seront toujours effectués en dyade puisque les élèves défenseurs doivent intervenir en groupe pour éviter qu'un élève se retrouve seul dans une situation. À la fin de chacune des rencontres, un retour est effectué en rappelant les points importants de celle-ci afin de favoriser une meilleure intégration des acquis.

2.1.11 Stratégies de gestion des comportements

Le programme s'inscrit dans un contexte scolaire. Ainsi, les règles de vie de l'école et de la classe sont applicables lors des rencontres. Le code et les procédures sont présentés par les animateurs lors de la première rencontre. Ensuite, il est rappelé brièvement avant la présentation du contenu de chaque thème. Au besoin, les règles et les limites sont rappelées aux élèves qui démontrent certaines difficultés à les respecter. Diverses stratégies peuvent être utilisées comme l'ignorance intentionnelle, l'intervention par signe, la proximité, l'avertissement, la reformulation et l'annonce claire des attentes. Dans l'optique où ces stratégies ne sont pas efficaces, l'application cohérente des règles est nécessaire. Celles-ci représentent autant de stratégies possibles à employer selon le contexte et l'élève. Il est à noter que le renforcement verbal est privilégié tout au long des programmes pour souligner les comportements adéquats et favoriser la réapparition de ces conduites.

En ce qui concerne les comportements d'intimidation, des conséquences spécifiques s'imposent. L'élève qui intimide un autre élève doit effectuer un geste de réparation envers la victime. Si la situation se présente, l'élève est retiré de ses fonctions pendant une semaine. Il est rencontré par un des animateurs responsables du programme, il est informé des conséquences liées à un deuxième manquement à son rôle et il doit effectuer un geste de réparation envers la victime. À la suite d'une deuxième rencontre avec un responsable du programme, il est entendu entre l'élève et le responsable s'il est

en mesure de reprendre ses fonctions. Au besoin, l'élève reçoit un soutien des responsables du programme. Dans le cas d'un deuxième acte d'intimidation, l'élève est suspendu du groupe et il n'obtient pas les crédits de cours accordés à son engagement communautaire.

2.1.12 Stratégies de transfert de la généralisation

Lors des rencontres, des mises en situation et des jeux de rôle sont inclus pour pratiquer les habiletés transmises dans différents contextes. Par contre, l'expérimentation des habiletés dans des conditions naturelles semble une technique plus efficace pour expérimenter les acquis. Dans cette optique, les animateurs sont invités à observer fréquemment les élèves lorsqu'ils effectuent leurs tâches. De ce fait, ils peuvent les soutenir et les guider sur le champ. Finalement, les élèves défenseurs doivent noter, à la fin de journée, les interventions effectuées. Ces notes sont des outils supplémentaires qui sont utilisés par les animateurs pour permettre la généralisation des acquis à des situations réelles. Au besoin, des retours avec les élèves peuvent être effectués par les animateurs permettant l'utilisation psychoéducative des événements.

2.2 Évaluation de la mise en œuvre

Une évaluation de la mise en œuvre a été effectuée afin de s'assurer que le programme offert correspond au programme planifié. La conformité, l'exposition et la différenciation sont les composantes qui ont été ciblées pour évaluer l'intégrité du programme. Une synthèse de l'évaluation de la mise en œuvre est présentée dans le tableau 4.

La conformité du programme vise à évaluer si les éléments du contenu ont été appliqués de la manière qui avait été prévue. Cette composante est retenue puisqu'il est probable que certaines modifications au contenu aient été apportées lors de l'implantation du programme liées aux exigences et aux contraintes du milieu. De plus, une évaluation de la qualité de la mise en application est effectuée puisque le dynamisme des animateurs, leur capacité à gérer les apprentissages et les comportements peuvent avoir des effets modérateurs sur les résultats du programme. Ainsi, pour mesurer si le contenu a

été présenté aux sujets, un questionnaire maison comprenant deux items a été rempli par l'animatrice à la fin de la présentation de chacun des sept thèmes du programme. Les deux items sont : « le respect du temps passé à la théorie » et « le respect du temps passé à la pratique ». La partie théorique comprend les exposés magistraux, les discussions et les retours effectués en début et à la fin de la présentation de chaque thème. La partie pratique comprend les jeux de rôle, les jeux-questionnaires et les activités papier crayon. Un demi-point est attribué lorsque la moitié du temps passé à la théorie ou à la pratique est respecté alors qu'un point est alloué lorsque tout le contenu théorique ou pratique est transmis aux participants. Différents scores sont calculés à partir de cette mesure. Un score est obtenu pour la partie théorique du programme en additionnant les résultats à l'item « théorie » de chacun des thèmes pour un maximum de sept points. De même, un score est obtenu pour la partie pratique du programme pour un maximum de sept points. Finalement, un score moyen correspondant au respect du contenu tant théorique que pratique est obtenu en effectuant une moyenne des résultats aux items « théorie » et « pratique » pour un maximum de sept points. Cet outil est disponible en annexe C. Par la suite, pour mesurer la qualité de la mise en application du contenu, une grille d'évaluation comprenant 12 items a été complétée par les différents animateurs. Cette grille évalue les habiletés des animateurs à gérer les apprentissages et les comportements des participants. Les prises de mesures sont effectuées une fois que la présentation d'un thème est terminée. Un point est attribué lorsque l'animateur répond « oui » à l'item, pour un maximum de 12 points par thème. Une échelle est établie pour favoriser l'interprétation des résultats (4=moyenne; 8=bonne; 12=excellente). Ainsi, plus le score est élevé, plus la qualité de la mise en application est bonne et plus le programme a été appliqué tel qu'il avait été planifié. Les résultats des différentes sources d'évaluation sont comparés pour limiter certains biais liés à une seule source de mesure. La grille d'évaluation est disponible en annexe D. En somme, les mesures d'évaluation de la conformité du programme permettent d'apprécier les résultats en fonction de ce qui est réellement fait.

Ensuite, l'évaluation de l'exposition au programme permet d'identifier jusqu'à quel point les participants ont été mis en contact avec le contenu du programme. Cette

composante est ciblée puisqu'elle permet d'identifier si les sujets étaient présents et disponibles à recevoir l'intervention. Pour ce faire, cette composante est évaluée d'un point de vue quantitatif par l'identification de la présence de chacun des participants lors de l'animation des différents thèmes (absent = 0; présent = 1) et d'un point de vue qualitatif en mesurant la qualité de la participation des élèves à l'aide d'un questionnaire maison et d'une auto-évaluation. La mesure quantitative sera prise par l'animatrice tandis que la mesure qualitative sera complétée par l'animatrice et les participants. Le contenu des instruments de mesure sera le même. Cependant, la forme va varier dans l'optique que l'animatrice va compléter un questionnaire maison et les participants vont compléter une auto-observation évaluant la qualité de leur participation à chacune des activités proposées. Une échelle en quatre points est utilisée pour mesurer le niveau de la participation (1=non satisfaisant; 2=peu satisfaisant; 3=satisfaisant; 4=très satisfaisant). Ainsi, plus le score est élevé, plus le sujet a été exposé au contenu du programme. Ces prises de mesure sont complétées par l'animatrice et par les participants. Lorsque plusieurs activités sont prévues pour un même thème, une moyenne des résultats est effectuée. Ainsi, on obtient un résultat par thème pour chaque participant. Ensuite, une moyenne des résultats obtenus aux sept thèmes est effectuée pour chaque participant. Dans ce sens, il est possible d'identifier la qualité de la participation de chacun des sujets au programme. Finalement, les résultats des deux répondants (participant et animateur) sont comparés pour contrecarrer les limites inhérentes à une seule source d'évaluation. L'auto-évaluation et le questionnaire maison sont disponibles en annexe E.

Finalement, la différenciation permet d'identifier si les participants du groupe expérimental et du groupe contrôle ont été exposés à d'autres interventions qui peuvent avoir un effet sur les résultats au programme. Par exemple, il est pertinent d'identifier si les participants du groupe expérimental et du groupe contrôle ont échangé de l'information liée au contenu du programme. De plus, il est pertinent de savoir si les participants des différents groupes ont été mis en contact avec certaines formes d'information ou d'intervention en lien avec la problématique de l'intimidation. Pour ce faire, un questionnaire maison comprenant deux items est rempli par les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle à la fin du programme. La première question porte sur

le partage d'information liée au contenu du programme entre les élèves des différents groupes. La deuxième question vise à identifier si les élèves ont été informés ou sensibilisés d'une quelconque façon sur la problématique de l'intimidation (dans les classes, à l'école et dans le quartier). Lors d'une réponse affirmative, les élèves sont invités à expliquer leur réponse. Un point est attribué à chaque réponse affirmative. La moyenne des résultats pour chaque item est effectuée par groupe. Ainsi, plus le score est élevé, plus les élèves du groupe ont été exposés à d'autres informations ou interventions. Dans ce sens, cette évaluation permet de minimiser les risques que les résultats ou l'absence de résultats soient attribués à tort au programme. Le questionnaire est disponible en annexe F.

Tableau 4. Évaluation de la mise en œuvre

Construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées (nombre items)	Types de mesure	Temps de mesure ¹	Échelle
Conformité	Questionnaire maison (animatrice)	Respect de la planification du contenu du thème : le temps passé à la théorie (1), à la pratique (1)	Non = 0; La moitié est respectée = 0,5; Oui = 1 - Somme des items « théorie » - Somme des items « pratique » - Moyenne des items « théorie » et « pratique »	T5-T6-T7-T8-T9-T10-T11	0-7
	Questionnaire maison (stagiaire et enseignante)	Habiletés des animateurs à gérer les apprentissages (6) et les comportements (6)	Non = 0; Oui = 1 - Somme des résultats obtenus pour chaque thème - Comparaison entre les résultats des différentes sources	T5-T6-T7-T8-T9-T10-T11	0-12
Exposition	Feuille de présence (animatrice)	Présence des participants	Absent = 0; Présent = 1 - Somme des résultats obtenus pour chaque participant - Moyenne du groupe	T5-T6-T7-T8-T9-T10-T11	0-7
	Questionnaire maison (animatrice) Auto-évaluation (participants)	Qualité de la participation des élèves (variable en fonction des thèmes)	Échelle en quatre points (1=non satisfaisant; 4=très satisfaisant) - Scores moyens pour chaque participant - Comparaison entre les résultats des différentes sources	T5-T6-T7-T8-T9-T10-T11	0-4
Différenciation	Questionnaire maison (élèves des deux groupes)	Exposition à d'autres interventions liées à l'intimidation (2)	Non = 0; Oui = 1 - Moyenne des résultats obtenus pour chaque item par groupe	T12	0-1

Note¹ Implantation de l'intervention : T5-T6-T7-T8-T9-T10-T11, Post-test des élèves défenseurs : T12

2.3 Évaluation des effets

2.3.1 Devis

Le protocole privilégié pour évaluer les effets proximaux de l'intervention est le protocole expérimental pré-test et post-test avec groupe témoin. Les participants du groupe témoin et du groupe expérimental sont tirés de la même population. La répartition aléatoire est utilisée pour favoriser le contrôle des facteurs reliés à la validité interne de l'étude tels les effets de la sélection, de la maturation et de l'opération de mesure. Les effets distaux de l'intervention, soit la prévalence de l'intimidation (perpétrée, subie et observée), sont évalués auprès des élèves de deux classes de deuxième secondaire. Trois mesures répétées ont été prises en pré-test et les mêmes mesures ont été prises en post-test. Ainsi, il a été possible de mesurer si une différence est observée avant et après l'intervention.

Le programme comprend quinze temps de mesure. En premier lieu, un pré-test est administré à trois reprises à l'intérieur d'une période de deux semaines aux élèves de deux classes de deuxième secondaire (T1, T2, T3). De plus, un pré-test est administré aux élèves défenseurs du groupe expérimental et du groupe témoin (T4). Par la suite, l'intervention est offerte aux élèves du groupe expérimental en sept temps de mesure, soit les sept thèmes du programme, sur une période d'un mois et demi (T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11). Un mois plus tard, un post-test est complété par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour mesurer l'impact de l'intervention chez les élèves défenseurs (T12). Finalement, un post-test en trois temps de mesure est administré aux élèves de deuxième secondaire qui ont préalablement complété le pré-test afin d'évaluer les impacts de l'intervention sur la prévalence de l'intimidation. Ces mesures répétées sont administrées à l'intérieur d'une période de deux semaines (T13, T14, T15).

2.3.2 Procédure

En ce qui concerne la procédure d'évaluation pour mesurer les effets de l'intervention chez les élèves défenseurs. Une lettre est remise aux élèves du groupe expérimental et du groupe témoin. Celle-ci vise à expliquer la nature du programme, les méthodes d'évaluation tout en demandant leur consentement à la participation au projet.

Celle-ci est disponible en annexe G. Le consentement est obtenu des élèves étant donné leur âge (plus de quatorze ans). Lors de la passation du test, certaines consignes sont données avant la distribution des questionnaires (confidentialité et respect du silence), une définition de l'intimidation est nommée et, au besoin, les élèves sont invités à poser des questions pour valider leur compréhension. Il est à noter qu'aucune notion supplémentaire sur l'intimidation ne leur est mentionnée afin de maintenir la validité des résultats. Le questionnaire est administré en pré-test (mi-octobre) et en post-test (mi-décembre) aux élèves du groupe expérimental et du groupe témoin. Les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle complètent les mesures de façon simultanée afin d'éviter que l'expérience associée au changement puisse être une explication possible des effets observés. Ce questionnaire est disponible en annexe H.

Une procédure similaire est effectuée pour l'évaluation des effets de l'intervention sur la prévalence de l'intimidation chez les élèves de deuxième secondaire. Une lettre destinée aux parents est remise aux élèves. Cette lettre vise à les informer de la nature du programme tout en demandant leur consentement afin que leur enfant remplisse les questionnaires. Cette lettre est disponible en annexe I. Une fois complétée, la lettre est remise à l'enseignante et recueillie par l'animatrice. Par la suite, les questionnaires permettant d'évaluer la prévalence de l'intimidation sont administrés aux élèves qui ont obtenu le consentement de leur parent. Lors des passations, certaines consignes sont données aux élèves avant qu'ils remplissent le questionnaire. Ils sont informés de la confidentialité des informations. À cet effet, les élèves se voient attribuer un numéro pour éviter que leur nom soit présent sur leurs questionnaires. Il est spécifié qu'en aucun cas les informations ne seront dévoilées aux autres membres de l'école. Ensuite, une définition de l'intimidation est mentionnée et les élèves sont invités à poser des questions afin de s'assurer de leur compréhension. Par la suite, les questionnaires sont administrés par l'animatrice. Les élèves disposent de quinze minutes pour les compléter. Une fois la passation terminée, ils sont invités à déposer les questionnaires dans une enveloppe qui est récupérée par l'animatrice. Cette procédure est répétée à trois reprises dans un délai de deux semaines (mi-octobre) avant l'implantation de l'intervention. Un mois après la

fin de l'intervention, la procédure est répétée à trois reprises dans un même délai (mi-décembre). Ce questionnaire est disponible en annexe J.

2.3.3 Construits mesurés et instruments choisis

Les construits mesurés pour évaluer les effets de l'intervention chez les élèves défenseurs sont les connaissances sur l'intimidation et les attitudes en faveur de l'intimidation. À cela s'ajoutent, les intentions d'intervenir dans une situation d'intimidation, le sentiment d'efficacité personnelle et les comportements adoptés lors d'une situation d'intimidation. Le construit mesuré pour évaluer la variable distale du programme est la prévalence de l'intimidation (subie, perpétrée et observée). Tous les construits présentés font l'objet de mesures en pré-test et post-test. Voici de brèves précisions sur les outils utilisés pour mesurer chacun des construits.

2.3.3.1 *Les connaissances sur l'intimidation*

Pour évaluer ce construit, un questionnaire maison comprenant six items est élaboré. On y retrouve des questions portant sur les caractéristiques d'une situation d'intimidation, les types d'intimidation, les conséquences de l'intimidation, le rôle des témoins et les stratégies efficaces pour défendre et soutenir une victime d'intimidation. Pour calculer le score total, un point est attribué à une bonne réponse. Ainsi, la somme des résultats est effectuée pour chaque élève (score maximal de 6 points). Ensuite, la moyenne des groupes est calculée. De ce fait, un score plus élevé démontre un meilleur niveau de connaissances du groupe.

2.3.3.2 *Les attitudes en faveur de l'intimidation*

Afin d'évaluer ce construit, une version traduite du questionnaire *Attitudes Towards Bullying* (Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005) est utilisé. Ce questionnaire a été validé (α : 0,75) et il comprend dix items permettant d'identifier à quel point les élèves sont en accord ou en désaccord avec les énoncés portant sur l'intimidation. Une échelle de type Likert en cinq points (0 = fortement en désaccord, 1 = en accord, 2 = neutre, 3 = en accord, 4 = fortement en accord) est utilisée et le questionnaire est rempli par les élèves. Les items 1, 4, 5, 7, 8 et 10 sont inversés. Ainsi, lors de la compilation des

scores, ces items seront ajustés. Pour obtenir le score total du groupe, une moyenne des résultats est effectuée pour chaque participant. Ensuite, une moyenne des résultats des élèves du groupe est calculée. Ainsi, plus le résultat est haut, plus les élèves du groupe adoptent des attitudes en faveur de l'intimidation.

2.3.3.3 Les intentions d'intervenir et le sentiment d'efficacité personnelle pour mettre fin à une situation d'intimidation

Pour mesurer ces construits, un questionnaire validé et traduit est utilisé : *Student's Attitudes Toward Bullying and their Involvement in Solving Bully-Victim Problems* (Stevens, Van Oost & De Bourdreaudhuij, 2000). Deux sous-échelles du questionnaire sont utilisées. Elles permettent de mesurer respectivement les deux construits soit les intentions d'intervenir dans une situation d'intimidation (3 items) et le sentiment d'efficacité personnel (3 items). Les élèves cotent les items selon une échelle de type Likert en cinq points (0 = fortement en désaccord, 1 = en accord, 2 = neutre, 3 = en accord, 4 = fortement en accord). Une analyse factorielle a permis de mesurer la consistance interne de chacune des échelles (α variant entre 0,62 et 0,74). Un score est attribué à chacune des sous-échelles pour chaque participant. Pour obtenir le score total, une moyenne des résultats des élèves du groupe est effectuée pour chaque sous-échelle. En ce qui concerne les intentions, plus le score est élevé, plus les élèves du groupe ont l'intention d'intervenir pour mettre fin à une situation d'intimidation. Pour le sentiment d'efficacité personnel, plus le score est élevé, plus les élèves du groupe se sentent aptes à intervenir dans une situation d'intimidation.

2.3.3.4 Les comportements adoptés lors d'une situation d'intimidation.

Pour évaluer ce construit, une traduction du *Participant Role Questionnaire-Revised* (Salmivalli, 1998) est complétée par les élèves. Ce questionnaire comprend cinq sous-échelles représentant les types de témoins dans une situation d'intimidation : intimidateur (5 items), intimidateur supporteur (3 items), intimidateur suiveur (5 items), spectateur (4 items), défenseur (6 items). Les sous-échelles propres au témoin spectateur et au témoin défenseur sont administrées dans le cadre de ce projet. Une échelle en cinq points est utilisée (0= jamais, 1 = presque jamais, 2 = parfois, 3 = presque toujours, 4 =

toujours). Pour obtenir les scores totaux à chacune des sous-échelles, une moyenne des cotes obtenues aux items respectifs pour chaque participant est calculée. Ensuite, une moyenne des résultats du groupe est calculée par sous-échelle. Ainsi, plus le score est élevé, plus les élèves du groupe adoptent des comportements propres au type de témoin lors d'une situation d'intimidation.

2.3.3.5 La prévalence d'intimidation : subie, perpétrée et observée.

Afin de mesurer l'intimidation subie et l'intimidation perpétrée, une traduction du questionnaire validé *The Life in School checklist* (Aurora, 1994) est administré aux élèves de deuxième secondaire. Deux sous-échelles du questionnaire sont utilisées pour cette étude (échelle de la victime et de l'intimidateur). La consistance interne de celles-ci a été vérifiée par l'analyse d'items. Ainsi, la sous-échelle de l'intimidateur comprend huit items et permet d'évaluer l'intimidation perpétrée (α : 0,82). La sous-échelle de la victime comprend huit items et elle permet de mesurer l'intimidation subie (α : 0,81) (Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost, 2000). Étant donné que les témoins constituent des acteurs importants dans la dynamique d'intimidation, un questionnaire maison est élaboré pour mesurer l'intimidation observée. Ce questionnaire comprend neuf items et il est fortement inspiré du questionnaire élaboré par Olweus (1984) : *Olweus Bullying questionnaire* (Dulmus, Theriot, Sowers, & Blackburn, 2004). Une échelle en quatre points (0 = jamais, 1 = une fois, 2 = quelques fois, 3 = plusieurs fois) est utilisée pour les deux questionnaires afin d'uniformiser la passation. Les élèves remplissent le questionnaire (3 sous-échelles) à trois reprises en pré et post-test. Pour obtenir les scores totaux, une moyenne des cotes rapportées par les élèves est calculée pour chacune des sous-échelles. Donc, un score faible aux différentes sous-échelles représente une diminution des comportements d'intimidation subie, perpétrée et observée. À noter, une synthèse de l'évaluation des effets est présentée dans le tableau 5.

Tableau 5. Évaluation des effets

Objectifs et construits	Instrument de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Cibles de l'évaluation	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Score
1.1 Augmenter les connaissances sur l'intimidation	Questionnaire maison (mesure auto-rapportée)	Les caractéristiques d'une situation d'intimidation (1), les types d'intimidation (1), les conséquences de l'intimidation (1), le rôle des témoins (1), les stratégies efficaces pour défendre (1) et soutenir une victime d'intimidation (1)	Élèves du groupe expérimental et contrôle	T5-T6- T7-T8- T9- T10- T11	Nombre d'items correctement rapportés : 0 = Mauvaise réponse, 1 = Bonne réponse Somme des items par élève Moyenne des résultats par groupe	0-6
1.2 Diminuer l'adoption d'attitudes en faveur de l'intimidation	Traduction française du questionnaire <i>Attitudes Towards Bullying</i> (Salmivalli, Kaukiainen et Voeten, 2005) (mesure auto-rapportée)	Les attitudes envers l'intimidation (10)	Élèves du groupe expérimental et contrôle	T5-T6- T7-T8- T9- T10- T11	Échelle de Likert en 5 points 0 = fortement en désaccord, 4 = fortement en accord Moyenne des résultats par groupe	0-4
1.3 Augmenter les intentions d'intervenir pour mettre fin à une situation d'intimidation 1.4 Augmenter le sentiment d'efficacité personnelle pour mettre fin à une situation d'intimidation	Traduction française du questionnaire <i>Student's Attitudes Toward Bullying and their Involvement in Solving Bully-Victim Problems</i> (Stevens, Van Oost et De Bourdreaudhuij 2000) (mesure auto-rapportée)	Les intentions d'intervenir dans une situation d'intimidation (3), le sentiment d'efficacité personnelle (3)	Élèves du groupe expérimental et contrôle	T5-T6- T7-T8- T9- T10- T11	Échelle de Likert en 5 points 0 = fortement en désaccord, 4 = fortement en accord Moyenne des résultats par groupe pour chaque sous-échelle	0-4

Objectifs et construits	Instrument de mesure (source d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Cibles de l'évaluation	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Score
1.5 Diminuer l'adoption de comportements propres au témoin spectateur 1.6 Augmenter l'adoption de comportements propres au témoin défenseur	Traduction française du <i>Participant Role Questionnaire-Revised</i> (Salmivalli, 1998) (mesure auto-rapportée)	Témoin spectateur (4) et témoin défenseur (6)	Élèves du groupe expérimental et contrôle	T5-T6- T7-T8- T9- T10- T11	Échelle de Likert en 5 points : 0 = jamais, 4 = toujours Moyenne des résultats par groupe pour chaque sous-échelle	0-4
2.1 Diminuer la prévalence d'intimidation subie 2.2 Diminuer la prévalence d'intimidation perpétrée 2.3 Diminuer la prévalence d'intimidation observée	Traduction française du questionnaire <i>The Life in School checklist</i> (Aurora, 1994) (mesure auto-rapportée) Questionnaire maison inspiré de l' <i>Olweus Bullying questionnaire</i> (Olweus, 1984) (mesure auto-rapportée)	Intimidation subie (8) et intimidation perpétrée (8) Intimidation observée (9)	Élèves de deux classes de deuxième secondaire	T1, T2, T3; T13, T14, T15	Échelle de Likert en 4 points : 0 = jamais, 3 = plusieurs fois Moyenne des résultats par passation pour chaque sous-échelle Moyenne des résultats aux passations de pré- tests pour chaque sous- échelle Moyenne des résultats aux passations de post- tests pour chaque sous- échelle	0-3

Note : ¹ Pré-test des élèves de deuxième secondaire: T1, T2 et T3 ; Pré-test des élèves défenseurs : T4; Implantation de l'intervention : T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11; Post-Test des élèves défenseurs : T12; Post-test des élèves de deuxième secondaire : T13, T14 et T15

3. Résultats

3.1 Évaluation de la mise en œuvre

3.1.1 Sujets et recrutement

Les critères de sélection ont été respectés. Dans un premier temps, tous les participants démontraient un niveau élevé d'appréciation par les pairs. En fonction des résultats obtenus par les enseignants au questionnaire maison, ces élèves ont été identifiés comme des élèves « populaires » c'est-à-dire qu'ils présentaient un haut niveau de sociabilité et un haut niveau d'habiletés sociocognitives. De plus, ces élèves démontraient nombreux comportements prosociaux et peu d'agressivité verbale et physique. Un seul élève n'a pas été retenu à cette étape puisqu'il était identifié par les deux enseignants qui ont répondu au questionnaire comme un élève « négligé » c'est-à-dire qu'il se fait régulièrement oublié dans son propre groupe. De ce fait, cet élève n'a pas été retenu puisqu'il y avait un risque qu'il ne soit pas en mesure d'influencer les conduites des autres élèves tout en évitant d'être une éventuelle cible d'intimidation. Ainsi, cet élève a été rencontré individuellement par la stagiaire en psychoéducation et orienté vers une activité parascolaire qui répondait plus adéquatement à ses besoins, ses capacités et ses limites. Dans un deuxième temps, tous les participants présentaient un niveau élevé d'empathie en fonction des résultats obtenus au questionnaire sur l'empathie (*Index of Empathy for Children and Adolescents*). Les résultats variaient entre 15 et 19 sur un maximum de 22 points. De ce fait, tous les candidats ont été convoqués à une entrevue de groupe. Cette rencontre a permis de sélectionner les quinze participants en fonction des critères préétablis par l'enseignante et les intervenants communautaires soit les habiletés de communication, le « leadership » et la disponibilité de l'élève. De nouveau, les élèves non retenus ont été rencontrés individuellement par un des intervenants pour éviter la stigmatisation et s'assurer que cette expérience soit perçue positivement par les élèves.

Contrairement à ce qui a été planifié, le groupe expérimental a été constitué de six participants et le groupe témoin de neuf participants. Lors de l'implantation du programme, il a été impossible de constituer deux groupes égaux. Deux raisons expliquent ce changement. Pour assurer leur sécurité, les médiateurs du civisme ne pouvaient pas effectuer seuls leurs tâches. À certains moments, ils devaient effectuer des

rotations leur permettant de manger et de prendre des pauses. De ce fait, des regroupements par trois ont été nécessaires. Ensuite, quinze participants ont été sélectionnés en fonction des crédits de cours disponibles pour ce projet. Ce qui explique qu'il a été impossible de recruter davantage de participants.

Comme prévu, les sujets ont été répartis aléatoirement dans chacun des groupes. Au hasard, le groupe expérimental a été constitué de six participants et le groupe témoins de neuf participants. Le groupe expérimental a été formé de trois filles et de trois garçons. La moyenne d'âge était de 16 ans. Ils étaient tous en cinquième secondaire à l'exception d'une participante qui était en quatrième secondaire. Le groupe témoin était constitué de quatre filles et de cinq garçons âgés, en moyenne, de 16 ans. Quatre de ces élèves provenaient du quatrième secondaire et cinq du cinquième secondaire. Les moyennes obtenues par les deux groupes au questionnaire de l'empathie (*Index of Empathy for children and Adolescents*) sont similaires. Le groupe expérimental a eu une moyenne de 17,8/22 alors que le groupe témoin a obtenu une moyenne de 17,6/22.

3.1.2 animateurs

Les intervenants communautaires étaient absents lors de la présentation des thèmes 1 (mes croyances et mes attitudes sur l'intimidation), 2 (mes connaissances sur l'intimidation), 3 (mon rôle dans une situation d'intimidation) et 4 (les endroits à risque dans mon école). Une modification dans les budgets de l'école a occasionné l'absence d'un des intervenants. De plus, le deuxième intervenant a rencontré un imprévu l'obligeant à s'absenter pour la journée. De ce fait, le contenu de ces thèmes a été animé par la stagiaire en psychoéducation et l'enseignante. Ce changement a occasionné des modifications au système de responsabilités de ces acteurs. En ce qui concerne la présentation des autres thèmes, tous les animateurs étaient présents. De plus, tous les acteurs concernés ont été en mesure de fournir un encadrement régulier aux élèves défenseurs.

3.1.3 Contexte temporel et dosage de l'intervention

Le programme est constitué de deux journées d'animation. Dans les faits, les élèves ont été exposés à 480 minutes du programme comprenant 600 minutes. Comme prévu, les trois premiers thèmes ont été abordés lors de la première journée basée sur l'horaire habituel de classe soit de 8 h 45 à 15 h 15. Cet horaire a été maintenu au cours de la journée dans l'optique que les temps d'apprentissage et les temps de pause ont été respectés. De plus, le déroulement type des rencontres a été maintenu. Il est à noter qu'une partie du temps consacré à la présentation du deuxième thème (mes connaissances sur l'intimidation) a été modifiée pour l'animation de l'activité du quatrième thème (les endroits à risque dans mon école). Cette modification a été effectuée pour susciter la participation des élèves.

À la suite de la première journée d'implantation du programme, il a été constaté qu'une journée complète de formation était une formule inadéquate pour ces élèves. Cette formule ne favorisait pas une participation active et soutenue des élèves. La participation des élèves a diminué de façon significative lors de l'après-midi. En fonction des délais prévus dans l'implantation du programme, des disponibilités des élèves, de l'enseignante et des intervenants communautaires, deux rencontres de 90 minutes ont été animées. Ces rencontres ont eu lieu à la fin de la journée de cours soit de 15 h 35 à 17 h 05. Les élèves disposaient d'une pause de vingt minutes avant de commencer la rencontre. Lors de ces deux rencontres, certaines modifications ont été apportées au déroulement type des rencontres considérant que celles-ci duraient 90 minutes au lieu de 75 minutes. À cet effet, le thème 6 (mes stratégies pour soutenir une victime d'intimidation) a été présenté en deux temps. La partie théorique a été abordée lors de la fin de la première rencontre de 90 minutes et la partie pratique lors de la première partie de la deuxième rencontre de 90 minutes. À cet effet, un bref retour sur la partie théorique a été présenté avant d'effectuer les activités pratiques. Ces modifications temporelles ont eu des répercussions sur la présentation du contenu prévu au programme.

3.1.4 Programme et contenu

Pour favoriser une meilleure compréhension des modifications apportées au contenu, chacun des thèmes est présenté en spécifiant les changements effectués lors de l'implantation du programme. Tout d'abord, l'animation du premier thème portant sur les croyances et les attitudes sur l'intimidation s'est déroulée comme prévu. Aucune modification n'a été apportée. Ensuite, une section du contenu lié aux connaissances sur l'intimidation a été modifiée (thème 2). L'activité abordant les conséquences de l'intimidation a été raccourcie puisqu'elle était trop longue et les élèves présentaient des signes de fatigue (augmentation des comportements dérangeants et diminution de la participation). Ainsi, au lieu d'aborder deux mises en situation par groupe d'élèves, une seule mise en situation par équipe a été effectuée. De ce fait, le contenu théorique a été présenté en entier. Par contre, une partie de l'aspect pratique n'a pas été expérimentée par les sujets. Pour utiliser à bon escient le temps libre et favoriser la participation des élèves, une activité prévue pour la deuxième journée a été proposée. Cette activité portait sur les endroits à risque dans l'école. Cette activité a été choisie puisqu'elle permettait aux élèves de changer régulièrement de lieu physique tout en travaillant en équipe. Ces changements ont été apportés pour favoriser leur participation et limiter les retards dans la transmission du contenu prévu au programme. Ainsi, l'activité qui comprenait le contenu tant théorique que pratique du quatrième thème (les endroits à risque dans mon école) a été complétée avec succès.

Lors de l'animation du troisième thème portant sur le rôle des différents acteurs dans une situation d'intimidation, les élèves semblaient distraits et moins disponibles aux apprentissages. Ainsi, davantage de temps a été nécessaire pour aborder certaines notions théoriques. L'accent a été mis sur le rôle des témoins spectateur et des témoins défenseurs puisqu'elles constituaient les notions les plus importantes en fonction de leur rôle. La théorie abordant le rôle des autres témoins (témoins supporteurs et suiveurs) n'a pas été présentée. À ce moment, il semblait favorable de mettre l'accent sur les activités plus interactives pour susciter leur motivation à poursuivre. Dans ce sens, quelques jeux de rôle ont été effectués suivis d'une discussion.

Comme il a été mentionné précédemment, la composante temporelle a été modifiée pour la deuxième journée de formation. À cet effet, deux changements ont été effectués pour maximiser le temps disponible aux apprentissages favorisant l'atteinte des objectifs. Tout d'abord, le retour prévu pour favoriser le rappel des notions concernant les trois premiers thèmes n'a pas été effectué comme prévu. Un résumé des notions théoriques abordées lors de la première journée de formation a été remis aux élèves. Il a été demandé aux élèves de le lire avant la prochaine rencontre. Pour favoriser leur participation, il a été nommé qu'une activité sous forme de jeu-questionnaire portant sur les différentes notions serait présentée au début de la prochaine rencontre. Au besoin, ils étaient invités à me consulter si certaines notions n'étaient pas comprises avant la prochaine rencontre. Ensuite, une partie du contenu prévu à la fin du programme qui n'était pas liée directement à un thème de celui-ci a été présentée lors d'une rencontre de suivi incluant les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle. Ce contenu était constitué d'informations utiles à l'exercice de leur rôle (ex. : horaire, fiche technique à remplir à la fin d'une journée en fonction et remise des chandails). Il a été jugé que les deux groupes allaient bénéficier de ces informations sans que celles-ci aient un impact sur les objectifs du programme. Bref, ces deux modifications ont permis de laisser davantage de temps pour la transmission du contenu lié aux cinquième, sixième et septième thème prévu au programme.

Ainsi, le contenu du cinquième thème (mes stratégies pour intervenir dans une situation d'intimidation) a été présenté dans son ensemble. Le jeu-questionnaire visant un retour sur les notions vues lors de la première journée de formation (thème 1, 2, 3 et 4) a été complété par les élèves au début de la rencontre. Ce temps était prévu pour faire un retour sur le contenu du quatrième thème (les endroits à risque dans mon école). De ce fait, cet ajout n'a pas occasionné de retard dans la transmission du contenu. En somme, les activités théoriques et pratiques portant sur les stratégies efficaces pour défendre une victime d'intimidation ont été présentées telles que planifiées.

En ce qui concerne le sixième thème portant sur les stratégies pour soutenir une victime d'intimidation, le contenu théorique a été présenté en entier alors que le contenu

pratique a été abordé partiellement. Une partie des mises en situation prévues n'ont pas été expérimentées par les élèves étant donné la limite de temps. Malgré tout, chacun des élèves a eu l'opportunité de faire une mise en situation. Ce changement a été effectué pour avoir suffisamment de temps pour animer une partie des activités prévues au septième thème soit la collaboration au sein de mon équipe. Ainsi, les élèves ont eu accès à une partie du contenu théorique et pratique de ce thème. Une partie de l'activité de collaboration est effectuée suivie d'un bref retour pour susciter une réflexion sur l'importance du travail en équipe.

3.1.5 Contexte spatial

Cette composante a été respectée pour les activités théoriques. C'est-à-dire que celles-ci ont été animées dans une classe de l'école. Les pupitres étaient placés en demi-cercle pour faciliter les échanges et les animateurs se situaient majoritairement au-devant de la classe. Toutefois, contrairement à ce qui était planifié, la plupart des activités pratiques ont eu lieu dans une autre partie de la salle. Ce lieu ne comprenait aucun mobilier. Ainsi, il était plus adapté aux jeux de rôle et autres activités nécessitant le déplacement des élèves.

3.1.6 Système de responsabilités

Le système de responsabilités a été respecté par la majorité des personnes concernées par le projet. Les participants étaient présents à toutes les rencontres et, de façon générale, ils ont participé de façon adéquate aux activités proposées. La stagiaire en psychoéducation a coordonné les étapes de l'implantation du programme, a assuré le suivi entre les différents acteurs et a animé avec dynamisme les activités tout en s'assurant de la compréhension des théories sous-jacentes du programme par les différents acteurs. Les intervenants communautaires et l'enseignante se sont approprié le contenu du programme. L'enseignante a offert un soutien dans la gestion des comportements et des apprentissages pour la totalité des rencontres du programme. Les intervenants communautaires lui ont apporté un soutien lors de la présentation du cinquième, sixième et septième thème. D'ailleurs, leurs absences pour la première journée de formation constituent la principale modification au système de responsabilités.

Ainsi, certaines de leurs tâches qu'ils n'ont pas eu l'opportunité d'accomplir ont été ajoutées à celles de la stagiaire et de l'enseignante. Celles-ci concernaient la gestion des apprentissages et des comportements et la bonification des activités avec des exemples du quotidien. Dans les faits, moins d'exemples du quotidien ont été utilisés puisque la stagiaire en psychoéducation a une connaissance limitée des élèves. Ainsi, des exemples plus généraux concernant les adolescents ont plutôt été utilisés.

3.1.7 Stratégies de gestion des comportements

En ce qui concerne la composante de la gestion des comportements, elle a été respectée dans l'ensemble à l'exception de certains éléments. À cet effet, le code et les procédures n'ont pas été présentés avant la présentation du contenu du deuxième et du troisième thème. Pour les activités liées au deuxième thème, ceci ne semble pas avoir eu d'impacts puisqu'il avait été présenté en début de journée. Par la suite, compte tenu du fonctionnement exemplaire des élèves, il n'a pas été énoncé avant la présentation du contenu lié au troisième thème. Avec du recul, il aurait été pertinent de le renommer pour rafraîchir les attentes concernant le respect entre les élèves et leur participation. D'ailleurs, un rappel du code et des procédures a été effectué avant d'aborder le cinquième, sixième et septième thème favorisant le respect de celui-ci. En ce qui concerne les comportements d'intimidation, aucune intervention n'a été nécessaire pour gérer ses conduites puisqu'elles ne se sont pas présentées. De plus, le renforcement verbal a été utilisé régulièrement pour souligner les comportements prosociaux et favoriser leur réapparition.

3.1.8 Stratégies de transfert de la généralisation

Il va de soi que des répercussions sont notées à cette composante considérant les modifications apportées dans la transmission du contenu prévu au programme. Certaines mises en situation et jeux de rôle qui visaient l'application des connaissances apprises et le développement de compétences dans différents contextes n'ont pas été effectués. Malgré ces modifications, une part importante des stratégies de transfert de la généralisation a tout de même été appliquée. Comme il était planifié, les intervenants communautaires, la stagiaire en psychoéducation et l'enseignante étaient présents au

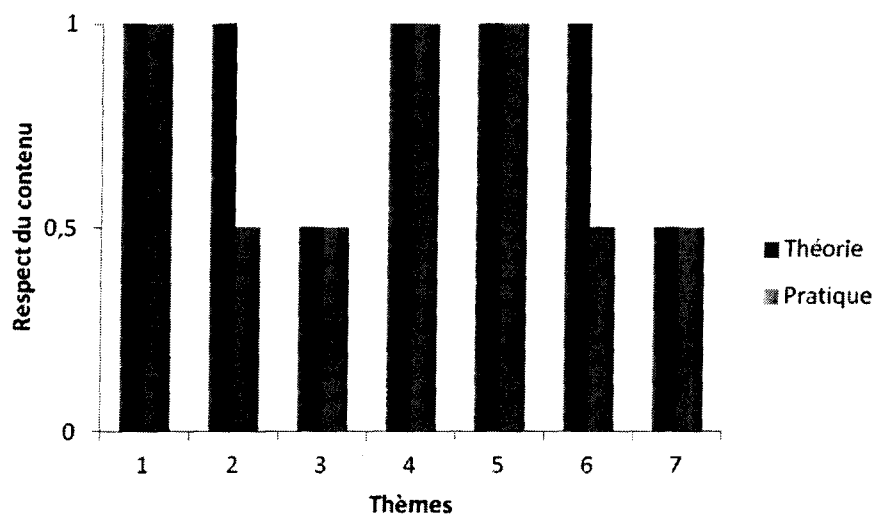
quotidien pour soutenir les élèves en poste. D'ailleurs, le contenu du programme avait été présenté, au préalable, aux intervenants communautaires et à l'enseignante. Dans ce sens, ils étaient disposés à utiliser les événements du quotidien pour favoriser la généralisation des apprentissages à divers contextes.

3.1.9 Composantes non modifiées

Malgré certains changements qui ont été apportés lors de l'implantation, plusieurs composantes sont demeurées les mêmes. En premier lieu, le but et les objectifs n'ont pas subi de changement malgré le fait que le contenu n'a pas été appliqué comme prévu. En fait, le but et les objectifs répondaient à un besoin réel des participants. De ce fait, ils sont demeurés tels quels. En deuxième lieu, les stratégies de gestion des apprentissages ont majoritairement été respectées. Dans l'ensemble, les retours prévus au début et à la fin de la présentation du contenu de chacun des thèmes ont été effectués. Ensuite, des moyens de mise en relation interactifs et variés ont été utilisés pour favoriser la participation des élèves. De plus, la transmission de connaissances théoriques était suivie principalement d'exercices pratiques pour favoriser l'intégration de celles-ci. En troisième lieu, le système de reconnaissance a été appliqué comme convenu c'est-à-dire que le renforcement verbal a été utilisé pour renforcer les efforts des élèves et leur participation, des collations et un dîner ont été offerts pour favoriser la rétention des participants. Ensuite, une attestation de formation a été remise à chacun des participants par la stagiaire en psychoéducation soulignant leurs efforts et le développement de connaissances et de compétences propres à la problématique de l'intimidation. De plus, des crédits de cours démontrant l'engagement communautaire de chacun des élèves ont été remis à la fin de l'année scolaire. En quatrième lieu, la composante du code et des procédures a été respectée. Certains avertissements verbaux ont été nécessaires pour favoriser le respect de chacun. Par contre, l'intervention est demeurée à ce niveau dans l'optique que ce type d'intervention était suffisant pour que les élèves respectent le code et les procédures.

3.1.10 Conformité au programme

Deux questionnaires maison ont été utilisés pour évaluer la conformité de l'implantation du programme. Tout d'abord, le premier questionnaire a été rempli par la stagiaire en psychoéducation pour évaluer si le contenu prévu au programme a été présenté aux sujets. Celui-ci est disponible en annexe C. Deux items soit le respect du temps passé à la théorie et le respect du temps passé à la pratique ont été utilisés pour mesurer le construit. Un résultat a été attribué pour chacun des sept thèmes du programme. Un demi-point par item était donné lorsque la moitié du temps passé à la théorie ou à la pratique était respecté alors qu'un point était alloué lorsque tout le contenu théorique ou pratique était transmis aux participants. En se basant sur cet outil d'évaluation, 86 % de la partie théorique (résultat de 6/7) et 71 % de la partie pratique (résultat de 5/7) ont été présentés aux participants. La partie théorique comprenait les exposés magistraux, les discussions et les retours effectués en début et à la fin de la présentation du contenu des thèmes. La partie pratique comprenait les jeux de rôle, les jeux-questionnaires et les activités papier crayon. En effectuant la moyenne du contenu théorique et pratique présenté, 78,5 % du contenu planifié a été animé au cours de l'implantation du programme (moyenne de 5,5/7). Le graphique 1 présente à quel point le contenu théorique et pratique a été respecté pour chacun des thèmes du programme.



Graphique 1. Respect du contenu théorique et pratique pour chacun des thèmes.

Malgré certaines exigences et contraintes du milieu, ce graphique démontre que le contenu tant théorique que pratique de chacun des thèmes prévus a été animé en partie ou en entier. Certains changements ont été apportés lors de l'implantation. On constate que des modifications ont été effectuées dans l'animation du thème 2 (mes connaissances sur l'intimidation), du thème 3 (mon rôle dans une situation d'intimidation), du thème 6 (mes stratégies pour soutenir une victime d'intimidation) et du thème 7 (la collaboration au sein de mon groupe). Cependant, le contenu du thème 1 (mes croyances et mes attitudes sur l'intimidation), du thème 4 (les endroits à risque dans mon école) et du thème 5 (les stratégies pour intervenir dans une situation d'intimidation) a été transmis comme prévu aux élèves.

Ensuite, le deuxième questionnaire maison permettant de mesurer la qualité de la mise en application du programme a été complété par la stagiaire en psychoéducation et l'enseignante. Ce questionnaire est disponible en annexe D. Une moyenne des résultats des répondantes a été effectuée puisque les résultats étaient similaires (variation maximale d'un point sur un total de douze). Par la suite, les résultats ont été mis en pourcentage pour favoriser leur interprétation. Les résultats obtenus pour la qualité de la mise en application du programme sont présentés dans le tableau 6.

Tableau 6. Résultats de la qualité de la mise en application pour chacun des thèmes

	Thème 1	Thème 2	Thème 3	Thème 4	Thème 5	Thème 6	Thème 7
Stagiaire	11/12	10/12	9/12	11/12	12/12	12/12	12/12
Enseignante	12/12	10/12	10/12	12/12	12/12	12/12	12/12
Moyenne	11,5/12	10/12	9,5/12	11,5/12	12/12	12/12	12/12
Pourcentage	96	83	79	96	100	100	100

Les résultats pour la qualité de la mise en application varient entre 79 % et 100 % (33 % = moyenne; 67 % = bonne; 100 % = excellente). En général, la qualité de la mise en application est considérée comme étant bonne ou excellente. Les résultats les plus bas sont observés lors de la présentation du deuxième et troisième thème avec des résultats respectifs de 83 % et 79 %. Ces résultats viennent confirmer qu'une limite dans la qualité d'implantation a été observée lors de la présentation du deuxième et du troisième thème abordant les connaissances sur l'intimidation et le rôle des différents acteurs dans une

situation d'intimidation. Différentes hypothèses peuvent être proposées comme le fait que les animateurs étaient moins aptes à transmettre le contenu du programme considérant la tâche que ceci représentait d'animer un programme pendant une journée complète. D'ailleurs, on observe une baisse de la qualité de la mise en application suivant le cours de la journée (thème 1, 2 et 3). De plus, l'absence des intervenants communautaires occasionnait un surplus de tâches à effectuer pour les animatrices lors de la présentation des trois premiers thèmes. À cet effet, la qualité de la mise en application du programme est évaluée comme excellente lors de la présentation des trois derniers thèmes (thème 5, 6 et 7), moments où tous les animateurs étaient présents.

3.1.11 Exposition

En se basant sur la feuille de présence des participants, tous les élèves étaient présents aux rencontres offertes. Aucun retard ni absence n'ont été noté. Rappelons qu'une partie du temps prévu pour l'implantation du programme n'a pas eu lieu. De ce fait, les élèves n'ont pas été exposés à certains éléments du contenu prévu. Une légère variation a été établie pour ce qui est de la participation des élèves en fonction des activités proposées. Celle-ci a été évaluée à l'aide d'une auto-évaluation complétée par les élèves et d'un questionnaire maison rempli conjointement par l'enseignante et l'animatrice. Peu de variation est observée entre les différents répondants. Un écart de moins de 2,5 % est identifié (0,1/4 point). Ainsi, une moyenne des résultats obtenus par les différents répondants est effectuée. En moyenne, les résultats en ce qui a trait à la participation des élèves au programme varient entre 3,1 et 3,6 (1 = insatisfaisant, 2 = peu satisfaisant; 3 = satisfaisant, 4 = très satisfaisant). Ainsi, il est possible de juger que la participation des élèves était satisfaisante et constante dans son ensemble. Par contre, lorsque les scores des participants aux différents thèmes sont observés séparément, on constate que les résultats pour le deuxième et le troisième thème (mes connaissances sur l'intimidation et mon rôle dans une situation d'intimidation) sont plus bas variant entre 2,5 et 3 indiquant une participation peu satisfaisante à satisfaisante. D'ailleurs, en cours d'animation, les activités visant à transmettre le contenu de ces thèmes ont été modifiées puisqu'une baisse de la motivation et une diminution de la participation des élèves étaient observées. De plus, il est possible d'effectuer un parallèle entre la qualité de la mise en

application du programme par les animateurs et la participation des élèves à celui-ci. Dans les deux cas, on observe des résultats plus faibles lors de la présentation du deuxième et du troisième thème. Le tableau 7 indique les résultats de participation des élèves pour chacun des thèmes.

Tableau 7. Résultats de participation des élèves pour chacun des thèmes

	Thème 1	Thème 2	Thème 3	Thème 4	Thème 5	Thème 6	Thème 7	Moyenne
Sujet 1	4	2,7	2,5	3	3	3,5	4	3,2
Sujet 2	4	2,9	3	4	3,7	3,5	4	3,6
Sujet 3	3	2,7	2,5	3	3,7	3,5	3	3,1
Sujet 4	4	3	3	3,5	3	3,8	4	3,5
Sujet 5	3	2,9	3	4	4	4	4	3,6
Sujet 6	3	2,7	3	3	4	3,5	3	3,2

3.1.12 Différenciation

L'exposition des élèves à certaines informations ou interventions ayant pu influencer les résultats au programme a été évaluée à partir de deux questions ajoutées au post-test. La première question portait sur le partage d'information liée au contenu du programme entre les élèves des différents groupes. Les résultats permettent d'indiquer que ceux-ci n'ont pas échangé d'informations en lien avec le contenu du programme (0 %). D'ailleurs, il était planifié que les élèves des différents groupes ne soient pas jumelés lorsqu'ils étaient en fonction. Cet aspect a été respecté pendant la durée de l'implantation du programme. La deuxième question visait à identifier si les élèves avaient été sensibilisés ou informés d'une quelconque façon sur la problématique de l'intimidation (dans les classes, à l'école et dans le quartier). Pour les élèves du groupe expérimental, il était spécifié que la participation au programme n'était pas considérée dans cette question, c'est-à-dire qu'on tentait d'identifier s'ils avaient été sensibilisés ou informés à la problématique au-delà de la formation offerte dans le cadre du programme. À cet effet, on observe une différence dans les résultats des deux groupes. Comparativement au groupe expérimental, certains élèves du groupe contrôle ont été mis en contact avec des notions sur l'intimidation ou ils ont été la cible d'intervention liée au sujet. Les résultats indiquent que, outre le contenu transmis lors de la formation, 0 % des élèves du groupe expérimental et 67 % (résultat de 0,67/1) des élèves du groupe contrôle ont été informés sur la problématique de l'intimidation ou sur les stratégies pour

intervenir quant à celle-ci. Lors d'une réponse affirmative, les élèves étaient invités à expliquer leur réponse. Ainsi, deux élèves ont recueilli de l'information sur l'intimidation via Internet alors qu'un autre élève a participé à un atelier sur le sujet dans sa classe. De plus, trois élèves ont demandé un soutien à un adulte (parent, enseignant ou intervenant communautaire) pour les aider à trouver des solutions face à la problématique de l'intimidation puisqu'ils avaient été témoins de certaines situations. À cet effet, il est pertinent de renommer que les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle sont des médiateurs du civisme. Ainsi, ils se promènent dans l'école et ils interviennent auprès des élèves afin de les sensibiliser à l'importance du civisme. Par leur rôle, il est noté que ces élèves peuvent être témoins de situations d'intimidation. Cependant, avant que leur soit offert le contenu du présent programme, ils ne détiennent pas de formation sur le sujet et ne sont pas outillés pour intervenir. Bref, cette composante de la mise en œuvre est à considérer dans l'interprétation des résultats puisque certains élèves du groupe contrôle ont été exposés à des informations liées au sujet du programme.

3.1.13 Jugement global de la mise en œuvre

À la lecture des résultats de l'évaluation de la mise en œuvre, on constate que le programme a été globalement implanté comme prévu. Cependant, certains éléments doivent être notés. D'un point de vue quantitatif, des modifications sont identifiées dans la transmission du contenu théorique et pratique. Certaines notions théoriques telles les conséquences de l'intimidation et le rôle des témoins n'ont pas été abordées en entier. De plus, le temps prévu pour l'expérimentation des stratégies pour défendre et soutenir une victime d'intimidation n'a pas été respecté. D'un point de vue qualitatif, on note une limite dans la qualité de la mise en application lors de l'animation du contenu du deuxième et troisième thème. De façon générale, les participants ont été exposés à 78,5 % du contenu du programme. Les élèves étaient présents à toutes les rencontres et ils étaient disponibles au contenu puisqu'en moyenne leur participation a été évaluée satisfaisante tout au long du programme. Cependant, une légère baisse de leur participation est notée lors de la présentation du deuxième et troisième thème. L'absence de deux animateurs lors de la première journée de formation semble avoir limité la qualité de la transmission de certaines parties du programme. Par contre, l'appropriation du contenu par

l'enseignante et les intervenants communautaires a favorisé un soutien régulier aux élèves en dehors des rencontres tout en favorisant la généralisation du contenu à d'autres contextes. Finalement, contrairement à ce qui était planifié, une part importante des élèves du groupe contrôle ont été exposés à diverses informations portant sur la problématique ciblée par le programme.

3.1.14 Implications eu égard à l'évaluation des effets

Considérant les quelques modifications apportées lors de l'implantation du programme, certains liens peuvent être faits pour l'évaluation des effets. Une limite dans la quantité et la qualité de la transmission de l'information a possiblement eu des effets directs sur les résultats du programme. De plus, l'exposition partielle à certaines parties du contenu peut avoir des effets négatifs sur les résultats puisque les élèves n'ont pas été suffisamment exposés à celui-ci. De façon plus spécifique, il est possible que les limites dans l'implantation aient des impacts pour certains objectifs poursuivis par le programme. Par exemple, en limitant la quantité et la qualité de la transmission du contenu du deuxième et troisième thème, il est possible d'observer moins d'effets sur le développement de connaissances sur l'intimidation chez les élèves. De ce fait, il est possible que les participants ne diminuent pas leurs attitudes en faveur de l'intimidateur et ne se sentent pas impliqués dans une telle situation. Ensuite, une exposition partielle à certaines parties du programme, et plus spécifiquement à l'expérimentation des différentes stratégies pour soutenir une victime d'intimidation peut diminuer leurs intentions d'intervenir en faveur de la victime tout en restreignant leur sentiment d'efficacité personnel face à l'intervention. De ceci peut possiblement découler une limite dans l'utilisation des stratégies pour défendre ou soutenir une victime dans un contexte réel par les participants. Plus précisément, il est possible d'observer des effets limités en ce qui concerne l'adoption de comportements propre au témoin défenseur. Ainsi, il est possible que des effets limités ou nuls ne soient observés en ce qui concerne la prévalence de l'intimidation. D'ailleurs, le fait qu'une partie du groupe contrôle a été exposé à des notions similaires au contenu présenté au groupe expérimental diminue les probabilités de démontrer des effets positifs au programme.

3.2 Évaluation des effets

3.2.1 Stratégies d'analyse employées

Deux stratégies d'analyse ont été employées pour mesurer l'efficacité du programme d'intervention « Unis dans l'action ». Dans un premier temps, les objectifs proximaux qui visent à favoriser l'utilisation de stratégies prosociales pour faire cesser une situation d'intimidation par les élèves défenseurs ont été mesurés à partir de questionnaires auto-rapportés en pré-test et en post-test. Ces objectifs concernent les connaissances, les attitudes, les intentions, le sentiment d'efficacité personnel et les comportements adoptés par les élèves défenseurs. Deux groupes ont été comparés. Dans le cadre de cette recherche, un seul groupe est exposé au contenu de l'intervention soit le groupe expérimental. Ce groupe est constitué de six sujets alors que le groupe témoin comprend neuf sujets. Tous les participants sont présents aux différentes passations (pré et post-test) et ils ont complété tous les items des questionnaires. De plus, tous les participants du groupe expérimental ont été exposés à la totalité du contenu présenté. Ainsi, tous les sujets sont inclus dans l'analyse des résultats. Des analyses de covariances univariées (ANCOVA) sont effectuées pour chacune des variables dépendantes. La stratégie d'analyse permet de comparer les résultats du groupe expérimental et du groupe témoin sur les variables dépendantes. Les scores au pré-test sont traités comme une covariante pour contrôler les différences préexistantes entre les groupes.

Dans un deuxième temps, l'objectif distal du programme, soit la diminution de la prévalence d'intimidation (perpétrée, subie et observée), a été évalué à partir de questionnaires auto-rapportés auprès d'un échantillon de 27 élèves de deuxième secondaire. Ce questionnaire a été passé en trois temps de mesure avant l'intervention et en trois temps de mesure après l'intervention. Une moyenne des résultats obtenus aux différents temps de mesure est effectuée pour obtenir un score en pré-test et un score en post-test. À partir de ces données, un test-T pour échantillons appariés est effectué pour évaluer si la variable indépendante (l'intervention) a un impact sur les différentes variables dépendantes (intimidation perpétrée, subie et observée). Deux sujets ont été exclus des analyses puisqu'ils étaient absents à deux temps de mesure sur trois soit au pré-test ou au post-test.

3.2.2 Résultats obtenus

3.2.2.1 Augmenter les connaissances sur l'intimidation

L'évaluation de cet objectif comprend l'augmentation de connaissances sur les caractéristiques d'une situation d'intimidation, les types d'intimidation, les conséquences de l'intimidation, le rôle des témoins dans une situation d'intimidation et les stratégies efficaces pour défendre et soutenir une victime d'intimidation. Un questionnaire auto-rapporté aux élèves a permis d'évaluer cet objectif. Les résultats de l'ANCOVA permettent d'indiquer qu'il existe une différence significative entre les deux groupes au post-test en contrôlant les résultats au pré-test ($F(1, 12) = 10,95; p < 0,006$). L'intervention explique 48 % de la variation, pourcentage calculé à partir de l'éta-carré (η^2). En fonction des barèmes établis par Cohen (1988), cette taille d'effet est considérée comme modérée. Les données descriptives de ce construit sont présentées dans le tableau 8. Ensuite, considérant les moyennes ajustées en fonction du pré-test, on observe que les résultats vont dans le sens désiré. Les élèves du groupe expérimental obtiennent un résultat de 4,96 et les élèves du groupe témoin un résultat de 2,72. C'est-à-dire que les élèves du groupe expérimental ont davantage de connaissances sur l'intimidation que les élèves du groupe témoin au post-test. De ce fait, l'objectif visant l'augmentation de connaissances sur l'intimidation chez les élèves défenseurs est atteint.

Tableau 8. Les connaissances sur l'intimidation

Moyenne \pm Écart-type			
Groupe expérimental (n=6)		Groupe témoin (n=9)	
Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
4,00 \pm 0,84	5,63 \pm 0,50	1,97 \pm 1,41	2,28 \pm 1,41

3.2.2.2 Diminuer l'adoption d'attitudes en faveur de l'intimidation :

Le tableau 9 rapporte à quel point les élèves sont en accord ou en désaccord avec différents énoncés sur l'intimidation. Un questionnaire auto-rapporté avec une échelle de type Likert est utilisé (0 = totalement en désaccord; 4 = totalement en accord) pour mesurer le construit. Une moyenne des résultats des groupes a été effectuée. Plus le

résultat est haut, plus les élèves du groupe adoptent des attitudes en faveur de l'intimidation.

Tableau 9. Les attitudes en faveur de l'intimidation

Moyenne \pm Écart-type			
Groupe expérimental (n=6)		Groupe témoin (n=9)	
Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
0,37 \pm 0,19	0,15 \pm 0,11	0,72 \pm 0,45	0,64 \pm 0,26

En contrôlant les effets du pré-test, un effet significatif du groupe est noté sur les attitudes favorables à l'intimidation ($F(1, 12) = 12,29$; $p < 0,004$). D'ailleurs, l'intervention explique 51 % de la variance observée sur la variable dépendante. Cette taille d'effet est considérée comme moyenne (Cohen, 1988). Ensuite, les moyennes ajustées pour le groupe expérimental et le groupe témoin sont respectivement de 0,19 et de 0,62. Ainsi, il est possible d'indiquer que les résultats obtenus vont dans le sens désiré. Les élèves du groupe expérimental ont moins d'attitudes favorables à l'intimidation que les élèves du groupe témoin. Par contre, il est nécessaire d'être prudent dans l'interprétation de ces résultats. L'utilisation du test d'égalité des variances (*Levene's test*) indique un résultat significatif ($p = 0,002$). De ce fait, la prémisse d'égalité des variances n'est pas respectée, ce qui peut être expliqué par la petite taille de l'échantillon. Malgré tout, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que cet objectif est atteint.

3.2.2.3 Augmenter les intentions d'intervenir pour mettre fin à une situation d'intimidation

Le tableau 10 présente les résultats des élèves en ce qui a trait à leurs intentions d'intervenir face à une situation d'intimidation. Cette variable était mesurée à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté où les sujets devaient répondre selon une échelle de type Likert allant de 0 à 4 (0=fortement en désaccord, 1 = en désaccord, 2 = neutre, 3 = en accord, 4 = fortement en accord). L'ANCOVA ne démontre pas de résultats significatifs en ce qui concerne cette variable ($p < 0,506$). La moyenne des deux groupes ayant un score entre 3 et 4 indique, autant au pré-test qu'au post-test, que les élèves ont des

intentions « en accord » ou « fortement en accord » quant à l'intervention dans un contexte d'intimidation. Par contre, l'objectif n'est pas atteint dans le sens que l'intervention n'a pas occasionné une augmentation significative de leurs intentions d'intervenir pour mettre fin à une situation d'intimidation.

Tableau 10. Les intentions d'intervenir pour mettre fin à une situation d'intimidation

Moyenne ± Écart-type			
Groupe expérimental (n=6)		Groupe témoin (n=9)	
Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
3,83±0,28	3,89±0,27	3,52±0,58	3,70±0,42

3.2.2.4 Augmenter le sentiment d'efficacité personnel pour mettre fin à une situation d'intimidation

Cette variable a été évaluée à l'aide de trois items inclus dans le questionnaire administré aux élèves. Une échelle de type Likert en cinq points (0 = fortement en désaccord; 4 = fortement en accord) a été utilisée pour mesurer si les élèves se sentaient aptes à intervenir dans une situation d'intimidation. L'analyse indique qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin une fois que les résultats au pré-test sont contrôlés ($F(1, 12) = 0,13$; $p < 0,727$). De ce fait, l'hypothèse nulle n'est pas rejetée. Ainsi, il n'est pas possible de postuler que l'intervention proposée est efficace pour augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des élèves défenseurs. Malgré tout, les deux groupes ont une moyenne au pré-test et au post-test élevée, soit entre le score 3 et 4. Ceci indique que les élèves sont « en accord » ou « fortement en accord » lorsqu'il leur est demandé s'ils se sentent aptes à intervenir dans un contexte d'intimidation. Le tableau 11 présente le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des élèves défenseurs à intervenir dans un contexte d'intimidation.

Tableau 11. Sentiment d'efficacité personnel pour mettre fin à une situation d'intimidation

Moyenne \pm Écart-type			
Groupe expérimental (n=6)		Groupe témoin (n=9)	
Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
3,78 \pm 0,34	3,83 \pm 0,28	3,33 \pm 0,73	3,44 \pm 0,76

3.2.2.5 Diminuer l'adoption de comportements propres au témoin spectateur et augmenter l'adoption de comportements propres au témoin défenseur lors d'une situation d'intimidation

Ce construit est mesurée à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté comprenant cinq sous-échelles. Ces sous-échelles représentent les types de comportements qu'adoptent les témoins dans une situation d'intimidation. Deux sous-échelles ont été utilisées pour mesurer les construits pertinents pour l'évaluation des objectifs de ce programme soit le témoin spectateur et le témoin défenseur. À titre de rappel, cette typologie des témoins est définie telle que le spectateur regarde ce qui se passe sans se positionner alors que le défenseur intervient pour faire cesser l'intimidation (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman et Kaukiainen, 1996). Une échelle en cinq points est utilisée pour identifier à quel point les élèves défenseurs adoptent les types de comportement (0= jamais, 1 = presque jamais, 2 = parfois, 3 = presque toujours, 4 = toujours). À noter qu'un score est obtenu par sous-échelle pour chacun des groupes. Ainsi, plus le score est élevé, plus les élèves du groupe adoptent des comportements propres à ce type de témoin lors d'une situation d'intimidation. Les données descriptives de ce construit sont présentées dans le tableau 12.

Tableau 12. Les comportements adoptés lors d'une situation d'intimidation

	Moyenne \pm Écart-type			
	Groupe expérimental (n=6)		Groupe témoin (n=9)	
Témoins:	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Spectateur	1,25 \pm 0,74	0,83 \pm 0,52	1,19 \pm 0,82	1,42 \pm 0,59
Défenseur	3,64 \pm 0,36	3,81 \pm 0,25	3,13 \pm 0,77	3,37 \pm 0,65

En contrôlant les effets du pré-test, un effet significatif est noté entre les deux groupes au post-test dans leur propension à utiliser des comportements propres au spectateur ($F(1, 12) = 5,24$; $p < 0,041$). L'intervention explique 30 % de la variance observée entre les groupes au post-test. En fonction des barèmes établis par Cohen (1988), cette taille d'effet est considérée comme petite. Les moyennes ajustées en fonction de l'influence du pré-test indiquent que l'effet va dans la direction désirée. Les élèves du groupe expérimental ont une moyenne (0,82) plus basse que celle des élèves du groupe témoin (1,43). Ainsi, ils adoptent moins de comportements propres au spectateur que les élèves du groupe témoin. Les moyennes au pré-test (1,25) et au post-test (0,83) du groupe expérimental démontrent que les sujets ayant reçu l'intervention adoptent moins de comportements propres à ce type de témoin à la suite de l'intervention. Contrairement à ce groupe, les élèves du groupe témoin adoptent plus de comportements propres au témoin spectateur au post-test ($M = 1,42$) qu'au pré-test ($M = 1,19$). Bref, l'objectif ciblant la diminution de l'adoption de comportements propres au témoin spectateur chez les élèves défenseurs est atteint.

Ensuite, l'ANCOVA sur la propension à utiliser des comportements propres au témoin défenseur n'indique pas de différence significative entre les élèves des deux groupes lors du post-test ($F(1, 12) = 0,43$; $p < 0,524$). Malgré tout, les moyennes ajustées en fonction du pré-test obtenues par les élèves du groupe expérimental (3,64) et du groupe témoin (3,48) démontrent que les élèves des deux groupes utilisent presque toujours (3) ou toujours (4) des comportements propres à ce type de témoin. De ce fait, il était difficile d'obtenir une augmentation de ce type de comportements chez les élèves. Malgré tout, il n'est pas possible de postuler que cet objectif soit atteint.

3.2.2.6 La prévalence de l'intimidation

La prévalence de l'intimidation chez les élèves de deuxième secondaire est mesurée à partir de trois variables : la fréquence d'intimidation subie, perpétrée et observée. Ces trois variables sont analysées indépendamment à partir d'un test-T avec échantillons appariés. Les résultats des analyses démontrent qu'il y a une différence significative détectée entre le groupe avant et après l'intervention en ce qui concerne la

prévalence d'intimidation perpétrée et observée. Par contre, il n'y a pas de changements significatifs identifiés pour la prévalence d'intimidation subie.

Plus précisément, une différence significative est observée entre le pré-test ($M = 0,39$, $S = 0,33$) et le post-test ($M = 0,28$, $S = 0,44$), $t(2,21) = p < 0,037$ pour l'intimidation perpétrée. La moyenne au post-test est inférieure à la moyenne au pré-test ce qui propose une diminution de l'intimidation perpétrée entre les deux temps de mesure. Effet escompté par l'implantation du programme. L'intervention explique 17 % de la variance, pourcentage calculé à partir de l'eta-carré.

Ensuite, il y a une différence significative entre le pré-test ($M = 0,79$, $S = 0,58$) et le post-test ($M = 0,59$, $S = 0,70$), $t(2,79) = p < 0,010$ pour l'intimidation observée. En comparant les moyennes du pré-test et du post-test, une diminution de l'intimidation observée est constatée après l'intervention. Une taille d'effet de 0,24 a été obtenue à partir de l'eta-carré. Ainsi, il semble que 24 % de la variance est expliquée par l'intervention. Finalement, considérant le petit échantillon utilisé pour mesurer les effets du programme, il est possible d'observer une différence marginalement significative entre le pré-test ($M = 0,39$, $S = 0,50$) et le post-test ($M = 0,30$, $S = 0,55$), $t(1,86) = p < 0,075$ pour l'intimidation subie. Cette différence va dans le sens de l'objectif ciblé c'est-à-dire qu'une diminution de l'intimidation subie est identifiée entre le pré-test et le post-test. Pour mesurer ces variables, une échelle de type Likert variant de 0 à 3 (0 = jamais, 1 = une fois, 2 = quelques fois, 3 = plusieurs fois) a été utilisée. Les résultats au pré-test et au post-test se situent entre le score 0 et le score 1. Indiquant que la prévalence de l'intimidation subie, perpétrée et observée était faible, et ce, avant et après l'intervention. Malgré tout, il est possible d'indiquer que les objectifs visant la diminution de la prévalence de l'intimidation perpétrée et de l'intimidation observée sont atteints puisqu'une différence significative est observée entre les deux temps de mesure. De plus, les résultats suggèrent une tendance vers l'atteinte de l'objectif ciblant la diminution de l'intimidation subie considérant qu'une différence marginalement significative est observée entre le pré-test et le post-test.

4. Discussion

4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs

Cette étude avait pour but d'évaluer l'efficacité d'un programme d'intervention qui visait la diminution de la prévalence de l'intimidation au secondaire. Pour réaliser cette évaluation, six objectifs spécifiques ont été proposés pour mesurer l'atteinte de l'objectif proximal et trois objectifs ont permis de mesurer l'objectif distal visé par l'intervention. L'atteinte de ces objectifs généraux sera abordée séparément. Ensuite sera présentée une critique portant sur les moyens mis en place pour évaluer ces objectifs.

D'entrée de jeu, l'intervention visait à favoriser l'utilisation de stratégies prosociales par les élèves défenseurs pour mettre fin à une situation d'intimidation. Cet objectif est partiellement atteint. Deux objectifs spécifiques ont été atteints soit l'augmentation des connaissances sur l'intimidation et la diminution de l'adoption de comportements propres au témoin spectateur. Trois objectifs n'ont pas été atteints soit l'augmentation des intentions d'intervenir dans une situation d'intimidation, l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et l'augmentation d'adoption de comportements propres au témoin défenseur. Par contre, les intentions d'intervenir des participants étaient déjà élevées au pré-test, laissant peu de place à l'amélioration (effet plafond). Des résultats similaires sont obtenus pour le sentiment d'efficacité personnel. Ensuite, les moyennes du pré-test et du post-test obtenues par les élèves des deux groupes concernant la propension à adopter des comportements propres au témoin défenseur indiquent qu'ils utilisent « presque toujours » ou « toujours » des comportements propres à ce type de témoin, « toujours » étant la cote la plus élevée que les élèves pouvaient choisir au questionnaire. De ce fait, il était difficile d'atteindre les objectifs visant à augmenter significativement leurs intentions, leur sentiment d'efficacité personnel et l'adoption de comportements visant à défendre une victime d'intimidation. Ensuite, une différence significative est observée pour l'objectif portant sur la diminution d'attitudes en faveur de l'intimidation, mais la prémisse d'égalité des variances n'est pas respectée. Ainsi, il est impossible de se positionner sur l'atteinte cet objectif. En somme, par leur participation à l'intervention, il semble que les élèves ont appris certaines connaissances sur l'intimidation et les impacts négatifs liés à l'observation d'une situation

d'intimidation. Outre ces effets positifs, le programme d'intervention ne semble pas avoir augmenté ni leurs intentions d'intervenir ni leur sentiment d'efficacité personnelle ni l'adoption de comportements propres aux élèves défenseurs. Malgré tout, un premier pas est fait dans la mobilisation vers ces actions puisque les participants possèdent certaines connaissances sur la problématique et qu'ils demeurent moins régulièrement dans une situation d'intimidation sans se positionner, tel un spectateur.

Ensuite, il était proposé que l'intervention effectuée auprès des élèves défenseurs puisse avoir un impact sur la prévalence de l'intimidation dans l'école. L'objectif évalué à cet effet visait la diminution de la prévalence de l'intimidation chez les élèves de deuxième secondaire. Cet objectif est partiellement atteint puisque deux objectifs spécifiques ont été atteints soit la diminution de l'intimidation perpétrée et de l'intimidation observée. En ce qui concerne l'objectif portant sur la diminution de l'intimidation subie, on observe une tendance vers l'atteinte de celui-ci avec un seuil marginalement significatif ($p < 0,075$). Par contre, une nuance doit être apportée dans l'interprétation des résultats. Il est possible d'indiquer que les objectifs visant la diminution de l'intimidation perpétrée et de l'intimidation observée sont atteints puisqu'une différence significative est observée entre les deux temps de mesure. Par contre, il est difficile d'affirmer que l'intervention explique les effets observés considérant que l'objectif proximal qui devait avoir un effet domino sur l'objectif distal est partiellement atteint. De plus, la stratégie d'analyse utilisée (comparaison pré-test et post-test) ne permet pas de contrôler les facteurs d'invalidité interne. Dans ce contexte, il semble que différentes variables peuvent avoir contaminé la relation causale entre le programme d'intervention et les résultats. Le passage du temps et l'expérience vécue des sujets (ex. : un cas d'intimidation médiatisé) peuvent avoir influencé les effets sur la variable dépendante.

Certaines critiques portant sur les moyens mis en place pour évaluer les objectifs sont notées. Des limites sont notées dans les instruments choisis pour évaluer certains objectifs. Par exemple, en ce qui concerne les intentions et le sentiment d'efficacité personnel des élèves défenseurs, l'instrument utilisé permet difficilement d'identifier des

différences significatives à la hausse puisque les élèves obtiennent déjà des résultats très élevés. Dans ce cas, différentes hypothèses se présentent. Soit le programme n'a pas occasionné des effets en ce qui concerne ces variables, soit les élèves possédaient déjà les acquis visés par l'intervention, soit l'instrument n'était pas suffisamment adapté à la clientèle (groupe d'élèves prosociaux) ou soit un biais de désirabilité sociale était présent. À cet effet, l'utilisation d'une seule source et d'une seule mesure par objectif occasionne certaines limites dans l'interprétation des résultats. Par exemple, en ce qui concerne les variables dépendantes présentées précédemment, il aurait été pertinent de bénéficier d'une deuxième mesure d'évaluation par objectif pour limiter les erreurs inhérentes à l'instrument de mesure choisi. En ce qui concerne l'adoption des comportements propres au témoin défenseur, il aurait été pertinent de bénéficier d'une deuxième source de mesure pour éviter les chances qu'un biais de désirabilité sociale influence les résultats.

4.2 Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention

Tout d'abord, le nombre de sujets compris dans les groupes peut influencer les résultats aux tests statistiques. Dans ce cas, le fait que le groupe expérimental a été formé d'un petit échantillon (six sujets) limite les possibilités de mesurer les différences entre les deux groupes. Une différence importante peut être identifiée comme non significative si la taille de l'échantillon est réduite et les variances intragroupes élevées (Vitaro & Gagnon, 2003). Dans ce cas, le seul fait qu'un élève présente un résultat extrême peut occasionner des impacts sur la moyenne du groupe. Ainsi, il aurait été pertinent que les groupes soient formés d'un nombre plus élevé de participants pour évaluer l'efficacité optimale et spécifique du programme. Par contre, cette évaluation du programme a tout de même permis de déterminer l'efficacité réelle de l'intervention.

Ensuite, à la lecture de la mise en œuvre, on constate que le programme n'a pas complètement été implanté comme prévu. Certaines limites sont établies en ce qui concerne le contenu proposé et le temps consacré à la théorie et à la pratique. En ce qui concerne la théorie, une partie de celle-ci n'a pas été présentée. Malgré tout, il semble que le contenu théorique transmis a été suffisant pour permettre le développement de connaissances sur l'intimidation. Par contre, les limites pour ce qui est de la transmission

du contenu pratique ont possiblement eu des impacts lors de l'évaluation du programme. Il semble que les élèves n'ont pas expérimenté suffisamment les stratégies pour augmenter leur intention et leur sentiment d'efficacité personnel pour intervenir en contexte d'intimidation limitant l'adoption de comportements pour faire cesser les actes d'intimidation. Dans cette optique, davantage de temps devraient être consacrés à l'aspect pratique du contenu (ex. : mises en situation, jeux de rôle, etc.) pour favoriser l'intégration des connaissances. À cet effet, une étude pilote pour évaluer la pertinence du contenu du programme aurait permis d'ajuster ces composantes de l'intervention. Ensuite, l'appropriation du contenu par l'enseignante et les intervenants communautaires a favorisé un soutien régulier et pertinent aux élèves en dehors des rencontres. Cet aspect avait été mis en place pour favoriser le transfert de la généralisation du contenu à d'autres contextes. Par contre, il semble que cette mesure n'ait pas été suffisante. Davantage de stratégies favorisant le développement, le maintien et la généralisation des acquis devraient être incluses dans le programme. Par exemple, il serait pertinent d'ajouter des rencontres de suivi sur une base régulière pour favoriser l'utilisation psychoéducative des événements. De plus, il serait pertinent de favoriser la connaissance des élèves défenseurs et de leur rôle par les autres élèves. Il semble que ces ajouts auraient pu être bénéfiques pour les résultats de l'intervention.

4.3 Liens entre les résultats et le contexte théorique

Les ajouts proposés à la formation des élèves défenseurs vont dans le sens des écrits scientifiques concernant la problématique de l'intimidation. Jusqu'à aujourd'hui, les pratiques exemplaires dans le domaine adoptent une vision écosystémique de l'intimidation (Ortega et Lera, 2000). Différents niveaux sont ciblés par l'intervention. Par exemple, il est pertinent de sensibiliser les acteurs à la problématique, de développer une politique-école, de développer des habiletés et des valeurs prosociales chez les jeunes et l'implantation de procédures pour intervenir en cas d'intimidation (Olweus, 1999). En favorisant des interventions de nature multimodale, on agit plus efficacement sur la problématique rencontrée (Ma et Mah, 2001). Le programme présenté cible un seul niveau soit les témoins d'actes d'intimidation. Même si ce type d'intervention est identifié comme pertinent au secondaire (Salmivalli, 2010), il n'en demeure pas moins

que des interventions complémentaires doivent être mises en place pour occasionner un impact sur la problématique ciblée.

Afin d'obtenir des résultats, l'implantation de ces programmes nécessite une grande implication et un investissement à long terme du personnel de l'école (Ortega et Lera, 2000). Ainsi, dans le cadre de l'évaluation de ce programme, il faut tenir compte de la durée du programme et de l'investissement du personnel. Celui-ci a été mis en place sur une courte période de temps et seulement quatre acteurs ont été impliqués dans le processus. Selon Smith et coll. (2005), les résultats positifs des programmes n'apparaissent pas à court terme, mais après un intervalle plus grand, soit entre un et cinq ans. Ainsi, on peut s'attendre à ce que davantage d'implication de la part du personnel ait été nécessaire, et ce, sur une plus grande période de temps pour que l'intervention soit plus efficace.

4.4 Avantages de l'intervention

Ce programme présente différents avantages. Dans un premier temps, celui-ci répond à un besoin actuel. En milieu scolaire, nous sommes régulièrement interpellés pour mettre en place des interventions pour contrecarrer cette problématique. L'intimidation préoccupe tant les membres du personnel enseignant et non enseignant que les élèves. Le programme favorise l'implication de tous incluant les élèves dans le processus de résolution de la problématique. Il encourage leur implication sociale en leur donnant un rôle actif dans leur école. À cet effet, les élèves peuvent obtenir des crédits d'engagement communautaire pour favoriser leur implication et leur engagement dans le projet.

Dans un deuxième temps, cette intervention est peu coûteuse tant en ce qui concerne les ressources humaines et matérielles. De plus, le programme s'insère bien dans les pratiques quotidiennes des différents acteurs en milieu scolaire. Il peut être animé par un enseignant, un éducateur ou un psychoéducateur en s'appropriant au préalable le contenu du programme. Un guide détaillé est disponible pour favoriser une meilleure appropriation du contenu par les animateurs. À cela s'ajoute un cahier pour les participants dans lequel se retrouvent les principales activités du programme.

4.5 Limites de l'intervention et pistes futures pour l'implantation du programme

Malgré les avantages de celui-ci, certaines limites sont à considérer lors de l'implantation d'un programme sur l'intimidation. Tout d'abord, les résultats de l'implantation de ce programme sont limités. Comme mentionné précédemment, il semble nécessaire de bonifier le programme d'activités favorisant l'expérimentation, l'intégration et la généralisation des notions apprises par les participants (ex. : rencontres supplémentaires comprenant des jeux de rôle, rencontres de suivi, cercle d'entraide entre les élèves, etc.). De plus, le programme comprend un seul volet d'intervention qui cible spécifiquement les témoins d'intimidation. En complémentarité, d'autres interventions doivent être mises en place pour obtenir des résultats sur la prévalence d'intimidation. Par exemple, il est recommandé qu'une politique claire de l'école pour intervenir en cas de situation d'intimidation soit mise en place avant l'implantation de ce programme. À cet effet, certains auteurs proposent que l'intervention par les pairs axée sur la résolution de conflits soit pertinente (Salmivalli, 2010 & Ortega et Lera, 2000). De plus, il est proposé que des interventions individuelles ou de groupe soient disponibles pour soutenir adéquatement les intimidateurs et les victimes en fonction de leurs besoins. Finalement, il semble pertinent de sensibiliser les membres du personnel enseignant et non enseignant à la problématique et au programme pour favoriser le soutien aux élèves défenseurs.

Une deuxième limite est identifiée. Celle-ci concerne les critères de sélection des participants. Afin d'éviter l'obtention d'effets iatrogènes liés à l'implantation du programme, certains critères de sélection sont spécifiés. Les élèves doivent présenter un niveau élevé d'empathie pour éviter qu'ils utilisent leur statut social pour intimider d'autres élèves. De plus, ils doivent être appréciés par leurs pairs pour éviter qu'ils deviennent d'éventuelles cibles d'intimidation. Ces critères doivent être respectés lors d'une éventuelle implantation du programme. Dans le même ordre d'idée, il est suggéré de recruter des élèves de quatrième et cinquième secondaire. Leur âge leur accorde un statut pertinent pour agir en tant que modèle positif et significatif auprès des élèves plus jeunes.

Conclusion

En somme, ce rapport d'intervention a présenté l'implantation et l'évaluation du programme « Unis dans l'action » visant à prévenir l'intimidation au secondaire. Pour ce faire, une recension de la littérature sur le sujet et des interventions déjà expérimentées dans le domaine ont été effectuées. De ces lectures, il a été possible d'identifier la cible de l'intervention ainsi que les orientations du programme présenté dans le cadre de ce projet. Selon plusieurs auteurs, les témoins ont une place importante dans le processus d'intimidation (Craig et Pepler, 1995; Ortega et Lera, 2000; Salmivalli, 2010). La présence d'un ou de plusieurs défenseurs représente un des facteurs les plus déterminants dans la présence ou non d'actes d'intimidation au secondaire (Juvonen et Galvan, 2008). Ainsi, le programme « Unis dans l'action » cible les témoins des actes d'intimidation. Il vise la spécialisation d'un groupe d'élèves à la problématique de l'intimidation et aux stratégies efficaces pour défendre et soutenir les victimes d'intimidation. Le contenu du projet d'intervention a été développé à partir des programmes S.A.V.E. (Ortega et Lera, 2000), *Différents, mais pas indifférents* (Institut Pacifique, 2008) et *Pleins feux sur le harcèlement et l'intimidation. Guide d'intervention pour le secondaire* (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique & Ministère de la sécurité publique et du solliciteur général de la Colombie-Britannique, 2001).

Une évaluation de la mise en œuvre et une évaluation des effets ont été effectuées. Globalement, le programme a été implanté comme prévu. Cependant, il demeure que certaines modifications ont été apportées en cours d'animation. De ce fait, les résultats démontrent les effets de cette implantation du programme. Certains effets positifs de l'intervention sont observés tels qu'une augmentation des connaissances sur l'intimidation et la diminution de l'adoption de comportements propres au témoin spectateur. À cet effet, l'objectif proximal qui visait à favoriser l'utilisation de stratégies prosociales par les élèves défenseurs pour mettre fin à une situation d'intimidation est partiellement atteint puisque les autres objectifs ciblés n'ont pas été atteints. En ce qui concerne l'objectif distal soit la diminution de la prévalence de l'intimidation chez les élèves de deuxième secondaire. Des effets positifs sont observés. Par contre, la stratégie

d'analyse qui a été utilisée ne permet pas de contrôler les facteurs d'invalidité interne. Ainsi, il est difficile d'attribuer les effets observés au programme.

En terminant, nombreux chercheurs et professionnels s'intéressent à la question de l'intimidation en tant que processus de groupe (Salmivalli, 2010). Au secondaire, le groupe de pairs semble une cible d'intervention pertinente pour enrayer le phénomène de l'intimidation. Par contre, davantage d'études doivent être effectuées pour évaluer les effets réels de tels programmes. Considérant les conséquences à court, moyen et long terme de l'intimidation chez les différents acteurs, il semble souhaitable que des études visant à identifier les interventions efficaces se poursuivent. De telles informations sont nécessaires pour guider les professionnels vers l'identification et l'application de programmes dont l'efficacité est reconnue.

Références:

- American Psychological Association. (2008). Are Zero Tolerance Policies Effective in School? An Evidentiary Review and Recommendations. *American Psychological Association*, 63(9), 852-862.
- Atlas, R., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Arora, T. (1994). Measuring bullying with the « Life in School checklist. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 12(3), 11-15.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beaulieu, A.-M. & Rousseau, N. (2004). *La méthode d'intérêt commun (MIC) : Intervenir stratégiquement auprès des intimidateurs et de leurs victimes*. Montérégie : SCRASSC.
- Bélanger, J., Gosselin, C., Bowen, F., Desbiens, N., & Janosz, M. (2006). L'intimidation et les autres formes de violence à l'école. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 53-66). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bellot, C. (2001). *L'entraide, ça se bâtit! Évaluation de programme de l'implantation de projets en prévention de la toxicomanie au secondaire*. Commission scolaire de Montréal : Service des ressources éducatives. Secteur de l'adaptation et des services complémentaires.
- Berkowitz, L. (1993). *Agression : it's causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bernt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Björkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1992). *The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females*. San Diego, CA : Academic Press.

- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2003). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans V. Frank & C. Gagnon (dir.) *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents-Tome 2: Les problèmes externalisés* (p.165-215). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bown, N. J., & Abrams, D. (2003). Despicability in the workplace: Effects of behavioural deviance and unlikeability on the evaluation of in-group and out-group members. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 2413-2426.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adults. *Child Development*, 53, 412-425.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994) *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Claes, M. (2005). *L'univers social des adolescents*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Coccaro, E. F., Silverman, J. M., & Klar, H. M. (1994). Familial Correlates of reduced central serotonergic system function in patient with personality disorders. *Archives of General Psychiatry*, 51, 318-324.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Coïe, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Dans W. Damon & N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology* (p.779-862). New York: Wiley.
- Corporation Foyer Mariebourg (1997) *Vers le pacifique : Promouvoir les conduites pacifiques. La résolution de conflits et la médiation par les pairs au secondaire*. Montréal : Chambre des notaires du Québec.
- Corporation Foyer Mariebourg (1998). *La résolution de conflits et la médiation par les pairs au secondaire : vers le pacifique promouvoir les conduites pacifiques*. Montréal : Chambre des notaires du Québec.

- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action : From bystanders to standing by*. London : Siage.
- Craig, W. M., & McCuaig, E. H. (2008). Intimidation et les bagarres. Dans W. Boyce, M. King, & J. Roche (dir.), *Des cadres sains pour les jeunes du Canada*. Ottawa, Ontario: Agence de la santé publique du Canada.
- Craig, W. M., & Harel, Y. (2004). Bullying physical fighting and victimization. Dans C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, & V. Barnekow Rasmussen (dir.), *Young People's Health in Context: international report from the HBSC 2001/02 survey* (p.133-144). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995). Peer process in bullying and victimization : An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81-95.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577-582.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression, *Child Development*, 67, 993-1002.
- Day, D. M., Golench, C. A., MacDougall, J., & Beals-Gonzalez, C. A. (1995). La prévention de la violence à l'école au Canada : résultats d'une étude nationale des politiques et programmes. Repéré à http://www.eurowrc.org/o5.education/education_fr/04.edu_fr.htm.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987) Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dumas, J. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3^e éd.). Bruxelles : Les Éditions De Boeck Université.
- Dulmus, C. N., Theriot, M. T., Sowers, K. M., & Blackburn, J. A. (2004). Student Reports of Peer Bullying Victimization in a Rural School. *Stress, Trauma, and Crisis*, 7, 1-16.

- Ferguson, C. J. (2007). Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 470-482.
- Garandeau, C. & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression : A conceptual view of on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 641-654.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficultés et intervention psychoéducative*. Montréal : Éditions Sciences et culture.
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2007). Developmental Trajectories of Victimization : Identifying Risk and Protective Factors. *Journal of Applied School Psychology, 19* (2), 139-156.
- Glew, G., Rivara, F., & Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review, 21*, 183-190.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 141-158.
- Huesmann, L. R., Guerra, N. G., Eron, L. D., Miller, L., Zelli, A., Wroblewska, J., & Adami, P. (1991). Mitigating the developing of aggression in young children by changing their cognition. *Aggressive Behavior, 17*, 75-76.
- Huesmann, L. R., Guerra, N. G., Miller, L., & Zelli, A. (1992). The role of social norms in the development of aggression. Dans H. Zumkley & A. Fraczek (dir.), *Socialization and aggression*. New York: Springer-Verlag.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 408-419.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation, 27*, 285-306.

- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups : lessons from research on bullying. Dans M. Prinstein & K. Dodge (dir.), *Peer influence processes among youth* (p. 225-244). New York : Guilfor Press.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization : Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- LaFontana, K., & Cillessen, A. (2009). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19, 130-147.
- Larsson, H., Andershed, A., & Lichtensein, P. (2006). A genetic factor explains most of the variation in the psychopathic personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 221-230.
- Leff, S. S., Anglucci, J., Goldstein, A. B., Cardaciotto, L., Paskewich, B., & Grossman, M. B. (2007). Using a Participatory Action Research to Create a School-Based Intervention Program for Relationally Aggressive Girls – The Friend to Friend Program. Dans C. A. Mayer, J. Zins, M. Elias. *Bullying Victimization and Peer Harassment. A Handbook of Prevention and Intervention* (p.199-218). New York: The Haworth Press.
- Ma, X., Stewin, L., & Mah, D. (2001). Bullying in school: nature, effects and remedies. *Researchers in Education*, 16, 247-270.
- Margery, E. A., & Jan, N. H. (1999). First Do No Harm: Adverse Effects of Grouping Deviant Youth for Skills Training, *Journal of School Psychology*, 37, 99-115.
- McNamara, B., & McNamara, F. (1997). *Keys to dealing with bullies*. Hauppauge, NY : Barrons.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Program? A Meta-Analysis of Intervention Research. *School Psychology Quartely*, 23, 26-42.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique & Ministère de la sécurité publique et du solliciteur général de la Colombie-Britannique (2001). Pleins feux sur le harcèlement et l'intimidation: Guide d'intervention pour les écoles du secondaire. Colombie-Britannique. Repéré à http://www.bced.gov.bc.ca/sco/resourcedocs/fob_sec_f.pdf.

- Moffit, T. E. (1993). The Neuropsychology of Conduct Disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 135-151.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Nafpaktitis, M., & Perlmutter, B. F. (1998). School-based early mental health intervention with at-risk students. *School Psychology Review*, 27(3), 420-432.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth : Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2110.
- Newcomb, A. F., Bukowsky, W. F., & Patee, L. (1993). Children Peer's Relation: A Meta-analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: bullying at school. Dans N. Frude & H. Gault (dir.), *Disruptive behaviour in schools* (p. 57-76). New York: Wiley & Sons.
- Olweus, D., & Alsaker, F. D. (1991). Assessing change in a longitudinal study with hierarchical study data. Dans D. Magnusson, L. R. Bergman, G. Rudinger, et B. Törestad (dir.), *Problems and methods in a longitudinal research* (p. 107-132). New York: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1994). Annotation : Bullying at School : Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1999). *Violence entre élèves, harcèlement et brutalités : Les faits, les solutions*. Paris : ESF.
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying : Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32, 431-444.

- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2005). *Bullying prevention : Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ortega, R., & Lera, M.-J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora- Merchàn, J. A. (2004). Dans P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (dir.). *Bullying in Schools How successful Can Interventions Be?*. New York: Cambridge University Press.
- Patterson, G. R. (1995). Coercion-A basis for early age of onset for arrest. Dans J. McCord. *Coercion and punishment in long-term perspective*. New York : Cambridge University Press.
- Parent, S., & Saucier, J.-F. (1999). La théorie de l'attachement. Dans E. Habimana, L. S. Éthier, D. Petot, & M. Tousignant (dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 33-46). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., & Connolly, J. A. (2004). Girls who bully : A developmental and relational perspective. Dans M. Putallaz, & K. L. Bierman (dir), *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among girls: A Developmental Perspective* (p. 90-109). New York: Guilford.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Perlman, J. (2000). *La danse des brutes*. Repéré à http://www.onf.ca/film/la_danse_des_brutes.

- Pikas, A. (1989). The Common Concern Method for the treatment of mobbing. Dans E. Roland et E. Munthe (dir.), *Bullying: an international perspective* (p. 91-104). London: David Fulton in association with the Professional Development Foundation.
- Prinstein, M. J. Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004) Working to prevent school bullying: key issues. Dans P. K. Smith, D. Pepler et K. Rigby (dir.). *Bullying in Schools How successful Can Interventions Be?* (p. 99- 123). New York: Cambridge University Press.
- Rigby, K. (2007). What We Can Learn From Evaluated Studies of School-Based Programs to Reduce Bullying in Schools. Dans K. Rigby. *Bullying in school: and what to do about it* (p. 325-338). Australia: ACER Press.
- Rivers, L., & Smith, P.K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Ross, D. M. (2003). *Childhood bullying, teasing and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do*. (2^e éd.). Alexandria: American Counselling Association.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, Attractive, Well-Behaving, Unhappy: The Structure of Adolescents Self-Concept and Its Relations to Their Social Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 333-354.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression in bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.

- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviours associated with bullying in schools: *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Scheithauert, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schroeder, C. M., & Prentice, D. A. (1998). Exposing pluralistic ignorance to reduce alcohol use among college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 2150-2180.
- Sharp, S., & Smith, P. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and perspectives*. Routledge: London.
- Smith, P.K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189-209.
- Smith, P. K., Sharp, S., Elsea, M., & Thompson, D. (2004). England: the Sheffield project. Dans P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (dir.). *Bullying in Schools How successful Can Interventions Be* (p. 99- 123). New York: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Cousins, J. B., & Stewart, R. (2005). Antibullying Intervention in Schools: Ingredients of Effective Programs. *Canadian Journal of Education*, 28, 739-762.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross national perspective*. New York: Routledge.
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuil, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.

- Stevens, V., De Bourdeaudhuil, I., & Van Oost, P. (2001). Implementation Process of the Flemish Antibullying Intervention and Relation with Program Effectiveness. *Journal of School Psychology, 39* (4), 303-317.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process : An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97-111.
- Swearer, S. M., Peugh, J., Siebecker, A. B., Espelage, D. L., Kingsbury, W. L., & Bevins, K. S. (2007). A Socioecological Model for Bullying Prevention and Intervention in Early Adolescence: An Exploratory Examination. Dans S. H. Jimerson & M. J. Furlong (dir.), *Handbook of School Violence and School Safety From Research to Practice* (p.257-273). NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). She is not actually bullied. The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior, 29*, 134-154.
- Thiffault, N., Duca, V., & Audet, J. (2008) *Différents, mais pas indifférents. Guide d'animation Ateliers Clé en main 1^{er} cycle du secondaire*. Montréal : Institut Pacifique.
- Tremblay, R. E., Gervais, J., & Petitcherc, A. (2008). Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance. Repéré à http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ECLKC/Other/Rep08Tremblay-Gervais-Petitcherc_aggression_fr.pdf
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power : Implication for school-based intervention strategies. *Journal of Applied Psychology, 19*, 157-175.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (1999). Le trouble oppositionnel chez l'enfant. Dans E. Habimana, L. Éthier, D. Petot, & M. Tousignant (dir.). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent – Approche intégrative* (p.207-230). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II – Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Wellen, J. M., & Neale, M. S. (2006). Deviance, self-typicality, and group cohesion: The corrosive effects of the bad apples on the barrel. *Small Group Research, 37*, 165-186.

- Whitney, I., Rivers, I., Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The Sheffield project : Methodology and findings. Dans P. K. Smith & S. Sharp (dir.), *School bullying : Insights and perspectives* (p. 20-56). New-York : Routledge.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Children and Schools*, 27, 167-175.
- Zoccolillo, M., & Huard, M. (1999). Le trouble des conduites. Dans E. Habimana, L. Éthier, D. Petot & M. Tousignant. *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent- Approche intégrative*. Gaëtan Morin Éditeur.

Annexe A

Outil pour le recrutement des participants

Questionnaire maison pour mesurer l'appréciation par les pairs

Nous sommes présentement en recrutement pour la formation du groupe des médiateurs du civisme. Nous sollicitons votre collaboration afin de faire un choix éclairé.

Pour ce faire, lisez les définitions et cochez la définition qui correspond le mieux à l'élève.

☐ A. Comparativement à la moyenne des jeunes du même groupe, cet élève montre un haut niveau de sociabilité (participation à diverses activités en groupe) et un haut niveau d'habiletés socio-cognitives (en communication et en résolution de problèmes sociaux). Il démontre beaucoup de comportements prosociaux et peu d'agressivité (verbale et physique).

☐ B. Souvent, cet élève est agressif, peu sociable et a un faible niveau d'habiletés socio-cognitives (habiletés en communication et en résolution de problèmes sociaux) comparativement à la moyenne du groupe.

☐ C. Cet élève ne présente pas de difficultés particulières et il se caractérise par un profil comportemental qui ne se démarque pas vraiment de la moyenne. En fait, c'est un jeune qui se fait souvent oublier dans son propre groupe.

☐ D. Cet élève a souvent un profil qui ressemble à celui de l'élève « A » mais avec certains traits similaires à ceux de l'élève « B ». On retrouve chez ce jeune le mélange des caractéristiques des deux catégories: il peut être agressif, mais il est sociable et habile sur le plan social.

Au besoin, vous pouvez laisser certains commentaires :

Un grand merci pour votre collaboration!

Annexe B

Outil pour le recrutement des participants

Traduction française de l'Index of Empathy for Children and Adolescents (Bryant, 1982)

1. Ça me rend triste de voir une fille qui ne trouve personne avec qui s'amuser (+)
2. Les gens qui s'embrassent et se caressent en public sont stupides (-)
3. Les garçons qui pleurent de joie sont ridicules (-)
4. J'aime regarder une autre personne ouvrir un cadeau même si je n'en reçois pas (+)
5. J'ai envie de pleurer lorsque je vois un garçon qui pleure (+)
6. Je deviens bouleversé lorsque je vois une fille être blessée (+)
7. Je ris lorsque je vois quelqu'un rire même si je ne sais pas pourquoi cette personne rit
8. Il m'arrive de pleurer lorsque j'écoute la télévision (+)
9. Les filles qui pleurent de joie sont ridicules (-).
10. Il est difficile pour moi d'identifier pourquoi une autre personne est contrariée (-).
11. Je deviens bouleversé lorsque je vois un animal être blessé (+)
12. Ça me rend triste de voir un garçon qui ne trouve personne avec qui s'amuser (+)
13. Certaines chansons me rendent tellement triste que j'ai envie de pleurer (+)
14. Je deviens bouleversé lorsque je vois un garçon être blessé (+)
15. Des fois, les adultes pleurent même s'ils n'ont pas de raison d'être tristes (-)
16. Il est ridicule de traiter les chiens et les chats comme s'ils avaient des sentiments comme les humains (-)
17. Ça me met en colère lorsqu'un élève prétend toujours avoir besoin de l'aide du professeur (-)
18. Les élèves qui n'ont pas d'amis n'en veulent probablement pas (-)
19. J'ai envie de pleurer lorsque je vois une fille qui pleure (+)
20. Je trouve ça drôle que certaines personnes pleurent lorsqu'ils regardent un film ou qu'ils lisent un livre triste (-)
21. Je suis capable de manger tous mes biscuits même si je vois quelqu'un qui me regarde et qui aimerait bien en manger un (-)
22. Je ne me sens pas mal lorsque je vois un élève être puni par un professeur parce qu'il n'a pas obéi aux règles de l'école (-)

Annexe C

Outil d'évaluation de la mise en œuvre

Questionnaire maison pour mesurer la conformité du programme

J'indique si j'ai respecté ou non le contenu théorique et pratique prévu au programme (0 = non; 0,5 = moyennement; 1 = oui). Dans l'optique que certaines modifications ont été apportées, je les note dans l'espace prévu à cet effet.

	Théorie	Pratique	Total
Thème 1 : Mes croyances et mes attitudes sur l'intimidation	1	1	2
Modifications apportées : Aucune			
Thème 2 : Mes connaissances sur l'intimidation	1	0,5	1,5
<u>Modifications apportées</u> : L'activité sur les conséquences de l'intimidation a été raccourcie puisqu'elle était trop longue et les élèves présentaient des signes de fatigue (augmentation des comportements dérangeants et diminution de la participation). Une seule mise en situation par équipe a été effectuée au lieu de deux.			
Thème 3 : Mon rôle dans une situation d'intimidation	0,5	0,5	1
<u>Modifications apportées</u> : La théorie a été abordée, mais pas le retour. Une partie des jeux de rôle n'a pas été effectuée par manque de temps.			
Thème 4 : Les endroits à risque dans mon école	1	1	2
Modifications apportées : Aucune			
Thème 5 : Mes stratégies pour intervenir dans une situation d'intimidation	1	1	2
Modifications apportées : Aucune			
Thème 6 : Mes stratégies pour soutenir une victime d'intimidation	1	0,5	1,5
Modifications apportées : Une partie des jeux de rôle n'a pas été effectuée par manque de temps.			
Thème 7 : La collaboration au sein de mon équipe	0,5	0,5	1
<u>Modifications apportées</u> : La partie théorique a été abordée avant l'activité. Par contre, aucun retour n'a été effectué à la fin de l'activité par manque de temps. Une seule activité de collaboration a eu lieu par manque de temps.			
Total :	6/7 (86%)	5/7 (71%)	11/14 (79%)

Annexe D**Outil d'évaluation de la mise en œuvre****Grille d'évaluation de la qualité de la mise en application du programme**

Date : _____

Complété par : _____

Lisez les énoncés et répondez le plus fidèlement possible en fonction de vos observations.

La gestion des apprentissages:	Non 0	Oui 1
1. Les animateurs sont capables de s'ajuster aux réactions des participants afin de créer des opportunités éducatives		
2. Les animateurs utilisent les conditions environnementales afin de créer un défi significatif favorisant l'atteinte des objectifs		
3. Les animateurs ajustent leur style d'animation en fonction des forces et des limites des participants afin que les défis présentés soient significatifs;		
4. Les animateurs sollicitent la participation des élèves		
5. Les animateurs adoptent un style d'animation qui favorise l'intérêt des participants		
6. Les animateurs favorisent l'apprentissage de comportements en utilisant des stratégies d'intervention efficaces		
La gestion des comportements:		
7. Le code et les procédures sont présentés lors du début de l'activité		
8. Les animateurs garantissent le bon déroulement de l'activité par leurs propres moyens		
9. Lorsque la situation l'exige, les animateurs sont en mesure de faire preuve d'autorité sans être rigide		
10. Les animateurs maintiennent une vue d'ensemble du groupe tout en s'occupant des cas spéciaux		
11. Les animateurs suscitent la mise en place et le maintien de comportements favorables à l'apprentissage à l'aide de moyens d'intervention efficaces		
12. Les animateurs fournissent des moyens personnalisés aux individus en difficultés afin de les soutenir pendant l'activité de groupe		

Annexe E

Outil d'évaluation de la mise en œuvre : l'exposition au programme

Auto-évaluation : la qualité de ma participation pour chaque thème

Mon nom : _____

Sur une échelle de 1 à 4, je note mon niveau de participation aux différentes activités de la journée (1 = non satisfaisant ; 2 = peu satisfaisant; 3 = satisfaisant; 4 = très satisfaisant)

	1	2	3	4
Thème 1 : Mes croyances et mes attitudes sur l'intimidation				
Discussion sur mes attitudes et mes croyances en lien avec l'intimidation				
Thème 2 : Mes connaissances sur l'intimidation				
Activité sur les caractéristiques qui différencient une situation d'intimidation, une bagarre, une taquinerie et un accident				
Activité sur les types d'intimidation (présentation en groupe)				
Discussion sur les motifs et les conséquences d'une situation d'intimidation				
Thème 3 : Mon rôle dans une situation d'intimidation				
Activité sur l'influence des différents acteurs dans une situation d'intimidation (papier crayon)				
Activité sur le rôle que je prends dans une situation d'intimidation				
Thème 4 : Les endroits à risque dans mon école				
Activité sur les endroits à risque d'intimidation dans mon école				
Thème 5 : Mes stratégies pour intervenir dans une situation d'intimidation				
Activité visant à identifier les différentes stratégies pour intervenir				
Mises en situation visant à expérimenter les différentes stratégies proposées pour intervenir dans une situation d'intimidation				
Discussion sur les situations où il est plus facile ou difficile d'intervenir				
Thème 6 : Mes stratégies pour soutenir une victime d'intimidation				
Activité visant à identifier les stratégies pour soutenir une victime (activité en petits groupes)				
Mises en situation pour expérimenter ces stratégies				
Thème 7 : La collaboration au sein de mon équipe				
Activité de collaboration				

Annexe E (suite)

Outil d'évaluation de la mise en œuvre : l'exposition au programme

Questionnaire maison : La qualité de la participation des élèves au programme

Sur une échelle de 1 à 4, je note le niveau de participation aux différentes activités de l'élève (1= non satisfaisant ; 2 = peu satisfaisant ; 3 =satisfaisant; 4 =très satisfaisant).

Nom du participant : _____

	1	2	3	4
Thème 1 : Mes croyances et mes attitudes sur l'intimidation				
Discussion sur mes attitudes et mes croyances en lien avec l'intimidation				
Thème 2 : Mes connaissances sur l'intimidation				
Activité sur les caractéristiques qui différencient une situation d'intimidation, une bagarre, une taquinerie et un accident				
Activité sur les types d'intimidation (présentation en groupe)				
Discussion sur les motifs et les conséquences d'une situation d'intimidation				
Thème 3 : Mon rôle dans une situation d'intimidation				
Activité sur l'influence des différents acteurs dans une situation d'intimidation (papier crayon)				
Activité sur le rôle que je prends dans une situation d'intimidation				
Thème 4 : Les endroits à risque dans mon école				
Activité sur les endroits à risque d'intimidation dans mon école				
Thème 5 : Mes stratégies pour intervenir dans une situation d'intimidation				
Activité visant à identifier les différentes stratégies pour intervenir				
Mises en situation visant à expérimenter les différentes stratégies proposées pour intervenir dans une situation d'intimidation				
Discussion sur les situations où il est plus facile ou difficile d'intervenir				
Thème 6 : Mes stratégies pour soutenir une victime d'intimidation				
Activité visant à identifier les stratégies pour soutenir une victime (activité en petits groupes)				
Mises en situation pour expérimenter ces stratégies				
Thème 7 : La collaboration au sein de mon équipe				
Activité de collaboration				

Annexe F :

Outil d'évaluation de la mise en œuvre

*Questionnaire maison pour mesurer la différenciation***S.V.P., complète les trois prochaines questions avec honnêteté.**

G. Depuis le 26 septembre (moment où tu as complété ce questionnaire pour la première fois), est-ce que tu as échangé de l'information liée au contenu de la formation offerte sur l'intimidation avec un autre médiateur qui ne faisait pas partie de ton groupe respectif?

Oui ☐ ; Non ☐

Si oui, donne-moi un peu d'information à ce sujet :

H. Depuis le 26 septembre (moment où tu as complété ce questionnaire pour la première fois), est-ce que tu as été sensibilisé ou informé d'une quelconque façon sur la problématique de l'intimidation (dans les classes, à l'école et dans le quartier) :

Oui ☐ ; Non ☐

Si oui, est-ce que tu peux m'indiquer la nature et la durée de l'intervention :

Un GRAND merci d'avoir complété ce questionnaire !!!

Annexe G :*Lettre de consentement des élèves défenseurs*

Montréal, 27 septembre 2011

Objet: Projet « Unis dans l'action »

Cher(ère) médiateur(trice) du civisme,

Dans le cadre de mon stage dans votre école, je fais un projet sur l'intimidation. Celui-ci vise à vous sensibiliser et à vous outiller face à cette problématique. C'est pourquoi je sollicite votre participation. Diverses étapes sont prévues au programme : compléter un questionnaire à deux reprises, participer à la formation et être présent lors des rencontres de suivi. Le questionnaire est anonyme et a pour but d'évaluer les résultats du projet.

Si vous avez des questions ou des commentaires à propos du projet, n'hésitez pas à communiquer avec moi ou avec [REDACTED]. Il nous fera plaisir de vous répondre.

Merci!

Amy Duchesne, stagiaire en psychoéducation
[REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]



Votre consentement est requis pour participer au projet.

- ☐ Je désire participer au projet « Unis dans l'action »
- ☐ Je ne désire pas participer au projet « Unis dans l'action »

Nom et prénom de l'élève

Signature de l'élève

Annexe H :*Pré et Post-test des élèves défenseurs.*

Questionnaire # _____

Sur une échelle de 1 à 5, indique si tu es en accord ou en désaccord avec les énoncés.

1 = Fortement en désaccord; 2 = En désaccord; 3 = Neutre; 4 = En accord; 5 = Fortement en accord

	1	2	3	4	5
1. On devrait essayer d'aider les victimes d'intimidation					
2. Parfois, intimider quelqu'un peut être amusant					
3. C'est la faute des victimes si elles se font intimider					
4. L'intimidation est stupide					
5. Se joindre à une situation d'intimidation est une mauvaise chose à faire					
6. Ce n'est pas si grave de rire avec les autres élèves lorsque quelqu'un se fait intimider					
7. On doit rapporter les situations d'intimidations à un enseignant (ou à quelqu'un qui puisse aider la victime)					
8. Devenir l'ami d'une victime est une bonne chose à faire					
9. C'est drôle lorsqu'un élève se moque d'un camarade de classe à plusieurs reprises					
10. L'intimidation amène la victime à se sentir mal					
11. C'est amusant d'encourager l'intimidation					
12. Les élèves qui sont victimes d'intimidation se sentent tristes dans cette situation					
13. Je ne suis pas contrarié lorsque des élèves intimident d'autres élèves					
14. Les élèves qui soutiennent les victimes d'intimidation font un bon travail					
15. Je vais chercher l'aide d'un enseignant lorsque je suis témoin d'une situation d'intimidation					
16. J'ai l'intention de réagir face à une situation d'intimidation					

	1	2	3	4	5
17. Il est amusant d'importuner les autres élèves					
18. Je me sens apte à supporter une victime d'intimidation					
19. C'est déplaisant quand un autre élève se fait intimider					
20. Les élèves qui sont victimes d'intimidation s'endurcissent					
21. J'ai l'intention de supporter les victimes d'intimidation					
22. Je suis contrarié lorsqu'un autre élève est victime d'intimidation					
23. Je me sens apte à demander l'aide d'un enseignant lors d'une situation d'intimidation					
24. Les élèves qui se font prendre à provoquer les autres sont courageux					
25. Les élèves qui intimident les autres le font par plaisir					
26. Les élèves qui interviennent dans une situation d'intimidation sont courageux					
27. Les élèves qui se font prendre à intimider un autre élève ne devraient pas exprimer leur problème					
28. J'agis pour soutenir les victimes d'intimidation					
29. Je comprends les élèves qui intimident d'autres élèves					
30. Les élèves qui observent une situation d'intimidation sans réagir sont stupides					
31. Je me sens apte à réagir auprès des intimidateurs pour faire cesser une situation d'intimidation					
32. J'ai l'intention de demander de l'aide à un enseignant (ou à une autre personne de confiance) si une situation d'intimidation se présente					
33. Il est amusant de s'asseoir et de regarder une situation d'intimidation					
34. Les élèves qui participent à une situation d'intimidation sont aussi malintentionnés que l'intimidateur					
35. Je réagis contre les intimidateurs lorsque je suis témoin d'une situation d'intimidation					

Sur une échelle de 1 à 5, indique la fréquence à laquelle tu adoptes le comportement indiqué dans les énoncés.

1 = Jamais; 2 = Presque jamais; 3 = Parfois; 4 = Presque toujours ; 5 = Toujours

<u>Lors d'une situation d'intimidation...</u>	1	2	3	4	5
36. Je fais des suggestions pour intimider un élève					
37. Je me joins aux intimidateurs lorsqu'ils commencent à intimider un élève					
38. Je tente d'arrêter les intimidateurs					
39. Je m'approche pour y assister					
40. Je réconforte la victime lorsque la situation d'intimidation est terminée					
41. Je ris					
42. J'assiste l'intimidateur					
43. Je reste en dehors de la situation					
44. Je dis ou j'indique à l'intimidateur de continuer					
45. Je commence l'intimidation					
46. Je dis aux autres: Venez voir, quelqu'un est en train de se faire intimider!					
47. Je soutiens la victime					
48. Je ne prends ni pour l'intimidateur ni pour la victime					
49. Je trouve toujours de nouvelles façons d'intimider la victime					
50. J'encourage l'intimidateur en criant					
51. Je dis aux autres d'arrêter l'intimidation					
52. Je ne fais rien					
53. Je fais en sorte que les autres élèves participent à l'intimidation					
54. Je dis aux autres que l'intimidation est un comportement stupide					
55. Je retiens physiquement la victime					
56. J'encourage la victime à dénoncer la situation à un enseignant					
57. Je ne suis habituellement pas présent					
58. J'encourage fortement les autres élèves à intimider la victime					

A. Les caractéristiques d'une situation d'intimidation :

Selon toi, quelles sont les trois principales caractéristiques qui permettent de différencier une situation d'intimidation, une bagarre, une taquinerie et un accident?

1. _____
2. _____
3. _____

B. Les types d'intimidation :

Il existe plusieurs types d'intimidation.

Nomme trois de ces types en donnant un exemple pour chacun d'eux.

1. _____ :

2. _____ :

3. _____ :

C. Les conséquences de l'intimidation sur la victime :

Nomme trois conséquences possibles de l'intimidation chez la victime.

1. _____
2. _____
3. _____

D. Le rôle des témoins dans une situation d'intimidation :

Nomme quatre types de témoins qui peuvent être présents dans une situation d'intimidation.

Donne une brève description de chacun d'eux.

1. _____ :

2. _____ :

3. _____ :

4. _____ :

E. Les stratégies efficaces pour faire cesser une situation d'intimidation :

Nomme deux stratégies que tu adopterais dans une situation d'intimidation.

1. _____

2. _____

F. Les stratégies efficaces pour soutenir une victime :

Nomme trois stratégies que tu utiliserais pour soutenir une victime dans une situation d'intimidation.

1. _____

2. _____

3. _____

S.V.P., complète les trois prochaines questions avec honnêteté.

G. Depuis le 26 septembre (moment où tu as complété ce questionnaire pour la première fois), est-ce que tu as échangé de l'information liée au contenu de la formation offerte sur l'intimidation avec un autre médiateur qui ne faisait pas partie de ton groupe respectif? Si oui, donne-moi un peu d'information à ce sujet :

H. Depuis le 26 septembre (moment où tu as complété ce questionnaire pour la première fois), est-ce que tu as été sensibilisé ou informé d'une quelconque façon sur la problématique de l'intimidation (dans les classes, à l'école et dans le quartier) : Oui ☐; Non ☐

I. Si oui, est-ce que tu peux m'indiquer si elle était :

☐ De courte durée (intervention ponctuelle);

☐ D'une longue durée (ex : formation sur le sujet, atelier offert en classe, discussion en groupe)

Un GRAND merci d'avoir complété ce questionnaire !!!

Annexe I*Lettre d'autorisation parentale pour les élèves de deuxième secondaire*

Date : 27 septembre 2011

Objet: Demande d'autorisation parentale pour le projet « Unis dans l'action ».

Cher parent d'élève,

Mon nom est Amy Duchesne et je suis étudiante à la maîtrise en psychoéducation. Dans le cadre de mon stage à [REDACTED] je fais un projet sur l'intimidation. Ce projet vise à sensibiliser et à former des élèves de quatrième et de cinquième secondaire quant à la problématique de l'intimidation. Je sollicite la participation de votre enfant par le biais de questionnaires qui me permettront de mieux connaître les comportements que manifestent les élèves à l'école. Ces questionnaires sont anonymes et ont pour but de contribuer à mes apprentissages en tant qu'étudiante. Cela dit, je demande votre autorisation afin que votre enfant participe à ce projet.

Si vous avez des questions ou des commentaires à propos de ce programme, n'hésitez pas à communiquer avec moi ou avec [REDACTED]. Il nous fera plaisir de vous répondre.

Merci!

Amy Duchesne, stagiaire en psychoéducation

[REDACTED]



Votre consentement est requis pour la participation de votre enfant.

- ☐ J'autorise mon enfant à participer au projet.
- ☐ Je n'autorise pas mon enfant à participer au projet.

Nom et prénom de l'enfant

Nom et prénom du parent

Signature du parent

Annexe J :

Pré-test et post-test des élèves de deuxième secondaire

Date : _____

Code : _____

L'intimidation : Un élève est intimidé lorsqu'il est exposé à des actions négatives et intentionnelles de la part d'un ou de plusieurs élèves. Il s'agit d'intimidation uniquement dans le cas où il existe un déséquilibre dans le rapport de force entre les deux individus : l'élève exposé aux actions négatives a de la difficulté à se défendre et est démuni face à l'élève qui le menace.

Tu dois lire chacun des énoncés et mettre un « X » dans la case qui correspond le mieux à ta réponse (jamais, une fois, quelques fois, plusieurs fois).

Hier, ...	Jamais	Une fois	Quelques fois	Plusieurs fois
1. J'ai observé un élève se moquer (ridiculiser), dire des noms méchants ou taquiner (agacer) d'une manière blessante un autre élève.				
2. J'ai observé un élève ignorer ou exclure un autre élève de son groupe d'amis.				
3. J'ai observé un élève frapper, pousser, bousculer un autre élève.				
4. J'ai observé un élève dire des mensonges, répandre de fausses rumeurs et tenter d'influencer les autres élèves pour qu'il n'aime pas un élève.				
5. J'ai observé un élève prendre de l'argent, un objet ou briser quelque chose qui appartenait à un autre élève.				
6. J'ai observé un élève menacer ou forcer un autre élève à faire des choses qu'il n'avait pas envie de faire.				
7. J'ai observé un élève intimider un autre élève en disant des noms et des commentaires liés à des différences culturelles.				
8. J'ai observé un élève intimider un autre élève en disant des noms, des commentaires ou des gestes à caractère sexuel.				
9. J'ai observé un élève intimider un autre élève en utilisant le téléphone cellulaire, les messages textes ou un site internet.				

<i>Hier, ...</i>	<i>Jamais</i>	<i>Une fois</i>	<i>Quelques fois</i>	<i>Plusieurs fois</i>
<i>10. J'ai tenté de blesser un autre élève</i>				
<i>11. J'ai ri d'un autre élève</i>				
<i>12. J'ai dit un mensonge à propos d'un autre élève</i>				
<i>13. J'ai intimidé un autre élève</i>				
<i>14. J'ai brisé quelque chose qui appartenait à un autre élève</i>				
<i>15. J'ai refusé que quelqu'un participe à une activité avec moi et mes amis</i>				
<i>16. Quelqu'un m'a demandé de blesser un autre élève</i>				
<i>17. J'ai traité quelqu'un de certains noms méchants</i>				
<i>18. Certains élèves ont ri de moi de façon horrible</i>				
<i>19. Certains élèves ont essayé de me blesser</i>				
<i>20. J'ai été intimidé(e) par d'autres élèves</i>				
<i>21. Certains élèves ont dit des mensonges à propos de moi</i>				
<i>22. Certains élèves ont essayé de me faire peur</i>				
<i>23. Je suis resté(e) seul(e) à l'école parce que les autres élèves ne voulaient pas être avec moi</i>				
<i>24. Certains élèves ont essayé de briser un objet qui m'appartenait</i>				
<i>25. Certains élèves m'ont dit des noms méchants</i>				